

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ADRIANA GOMES SILVEIRA

**MARCAS DO TEMPO INTEGRAL NAS JUVENTUDES: UM ESTUDO DE CASO
EM UM INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

**VITÓRIA-ES
2017**

ADRIANA GOMES SILVEIRA

**MARCAS DO TEMPO INTEGRAL NAS JUVENTUDES: UM ESTUDO DE CASO
EM UM INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação, Formação e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vania Carvalho de Araújo

**VITÓRIA-ES
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)
Bibliotecário: Clóvis José Ribeiro Junior – CRB-383 ES-000527/O

Silveira, Adriana Gomes, 1971-
S587m Marcas do tempo integral nas juventudes : um estudo de caso
em um Instituto Federal do Espírito Santo / Adriana Gomes
Silveira. – 2017.
193 f. : il.

Orientador: Vania Carvalho de Araújo.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Espírito Santo. 2. Adolescentes. 3. Ensino integrado. 4.
Estudantes – Avaliação. 5. Jovens. 6. Juventude. I. Araújo, Vania
Carvalho de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro
de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO


ADRIANA GOMES SILVEIRA

MARCAS DO TEMPO INTEGRAL NAS JUVENTUDES: UM ESTUDO DE CASO EM UM INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

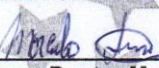
Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 14 de dezembro de 2017.

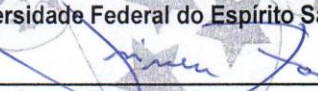
COMISSÃO EXAMINADORA



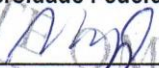
Professora Doutora Vania Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Espírito Santo



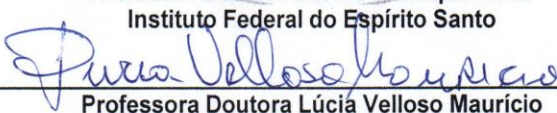
Professor Doutor Marcelo Lima
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo



Professor Doutor Antonio Henrique Pinto
Instituto Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Lúcia Velloso Maurício
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Aos meus pais, “Seu” Jarbas (*in memoriam*) e “Dona” Filinha (*in memoriam*), pela presença constante em minhas memórias.

A João, Luísa, Laura e Felipe, pela “infraestrutura” emocional.

AGRADECIMENTOS

Em 2015, Maria Betânea comemorou seus cinquenta anos de carreira com a turnê Abraçar e Agradecer. Inspirada por Betânea, agradeço *“as marés altas e também aquelas que levam para outros costados todos os males”* e chego aqui para agradecer, ter o que agradecer, louvar e abraçar! Nesse ritual de passagem em meu ciclo de vida, reconhecimento e enlaço tantos que fizeram parte de minha formação, que não está circunscrita à vida acadêmica, mas a extrapola em tantos tempos outros. Comemoro abraçando e agradecendo:

A João, por seu amor, carinho e companheirismo, pelos abraços caudalosos e xícaras de café, fundamentais nesses 28 anos e, em especial, nos últimos tempos. Foram pausas de respiro reconfortantes, cheias de amor e cuidado.

A Luísa e Laura, filhas e muitas vezes auxiliares de pesquisa, pelas valiosas interlocuções e incursões no e com o mundo juvenil.

A Felipe, por aguardar pacientemente que a mamãe finalmente terminasse “aquela” atividade.

A meus irmãos, irmãs, cunhadas e sobrinhos, pelo apoio e compreensão, e, em especial, a João, Mara, Andréa, Maria Emília, Elisa e Raquel, pela constante solicitude e carinho.

À minha orientadora, professora Dr.^a Vania Carvalho de Araújo, pela acolhida às juventudes, pela condução firme em relação aos caminhos da pesquisa e, especialmente, pela “luz” que deixou irradiar.

À professora Dr.^a Lúcia Veloso Maurício, por seu pronto aceite em participar das bancas de qualificação II e de defesa da tese e pelas sugestões de leitura e reflexões sobre o tempo integral. Aos professores Dr. Marcelo Lima, Dr. Irineu Foerste e Dr. Antonio Henrique Pinto, que me acompanharam desde o projeto de qualificação I, pela generosa contribuição e disponibilidade em prol da minha formação.

A Luziane, cujo nome já indica a luz que irradia, pela acolhida, pela escuta, por dobrar tantas e tantas vezes meu paraquedas e por, junto comigo, refletir sobre a importante e necessária política do abraço e do aFÉto.

A Bete Bassani, amiga-oásis muito querida, pela escuta sempre atenta e carinhosa.

A Telmy, cujas orientações sobre as redes sociais que, além de grande valia, foram motivo de muitas risadas, pela doçura inata e prontidão. Nossa convivência intergeracional foi uma experiência que deixou marcas em mim.

A Edson Peixoto, pela contribuição na delimitação da temática.

A Carmelita Tavares, *por la generosidad del resumen*.

A Juliana Peterle, amiga de muitos cafés, projetos e caronas para Vitória. Quantos projetos construímos e desconstruímos nesse trajeto!

A Edilena e Terezinha, pelo cuidado que tiveram com minha casa e com meus filhos, em especial com Felipe, nos momentos em que eu estava em Vitória.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Infância, Estado, Sociedade e Cultura – IESC, em especial a Rennati, pela ajuda no tratamento da resolução e edição das cartas.

Ao profeta Edson Kretle, amigo-oásis, por sua generosidade em me receber em suas aulas. Caudaloso abraço! #todospormaisfilosofia.

A Gina, da Coordenadoria do Registro Acadêmico do *campus*, pela presteza e disponibilidade em atender as minhas solicitações.

Por fim, aos jovens que teceram comigo este trabalho. A eles, um abraço que enlaça os mundos possíveis que eu desconhecia, abraço de quem “[...] acredita nos moços. Exalta sua confiança, generosidade e idealismo” (CORALINA, 1997).

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que desconhece? Existem momentos na vida em que a questão de saber, se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Somos ao mesmo tempo o sábio e o aprendiz da tese que escrevemos (VALLERA e PAZ, 2014, p. 484).

RESUMO

O estudo trata do tempo integral no ensino médio integrado e de juventudes, especificamente de jovens-adolescentes, e tem como contexto de análise suas experiências em um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo, Brasil. A questão do tempo integral (ou jornada ampliada) nas escolas públicas do Brasil não é recente. Em se tratando do tempo integral no ensino médio, novas questões são introduzidas nas discussões advindas de outros níveis de ensino, como as que ocorrem sobre as culturas juvenis e os modos de ser do jovem. Dessa forma, o estudo narra as experiências e marcas vividas *pelos* e *com* os jovens-adolescentes no tempo integral, empreendendo, para tanto, uma pesquisa qualitativa com inspiração etnográfica. Emprega a observação intensiva, o diário de campo, os registros fotográficos, as entrevistas individuais e em grupo (rodas de conversa), a consulta e a análise de documentos institucionais e a legislação pertinente, e, por fim, as cartas escritas pelos jovens-adolescentes. A partir da análise das narrativas das cartas, elenca cinco eixos que permeiam as marcas do tempo: (a) tempo integral; (b) lazer/tempo livre; (c) família; (d) amizade e (e) tempos presente e futuro, que norteiam a elaboração do roteiro das rodas de conversa e das entrevistas individuais. Utiliza o que foi apurado após a primeira roda de conversa, que aconteceu em atendimento ao pedido dos jovens, e as rodas de conversa posteriores em diversos ambientes abertos do *campus*: nos corredores, na grama, entre outros. Se, por um lado, as análises e conclusões empreendidas indicam a associação de jovens a um tempo mais protegido positivamente e, por isso, com maior possibilidade para a aprendizagem, por outro, dada a potencialidade da extensão do tempo escolar, se contrapõem à inadequação espacial do *campus* diante das especificidades do estudo em tempo integral. As narrativas dos jovens também indicam um tempo integral fortemente marcado pelo tempo *cronos*, que desconhece as juventudes e os modos de ser juvenis. A pesquisa conclui que a ampliação do tempo escolar sem um projeto compartilhado pela comunidade acadêmica pode aprofundar e potencializar riscos, como um tempo de enclausuramento, *stress*, angústia, solidão, tédio e cansaço.

Palavras-chave: Tempo integral no ensino médio. Juventudes. Jovens-adolescentes. Ensino médio integrado e em tempo integral. Instituto Federal do Espírito Santo.

ABSTRACT

This study deals with full-time schools for certificate programs in secondary education and young people, specifically younger adolescents, and it has as its context for analysis their experiences in a campus of the Federal Institute of Espírito Santo, Brazil. The issue of full-time education (or extended daily school routine) in government-run schools in Brazil is not a recent one. In the case of full-time schools for secondary education, new issues are introduced in the discussions derived from other levels of education, such as those related to youth culture and lifestyle. Thus, this study narrates the experiences and impressions younger adolescents had themselves as they accompanied one another in their full-time school for the certificate program in secondary education and it undertakes, for that purpose, a qualitative research with ethnographic inspiration. It employs intensive observation, a field diary, photographic records, individual and group interviews (rounds of conversation), consultation and analysis of institutional documents and relevant legislation, and, finally, letters written by these younger adolescents. From the analysis of the narratives in the letters, this study lists five axes that permeate the passing of time: (a) full-time school; (b) leisure; (c) family; (d) friendship and (e) present and future times. These axes guided the elaboration of the script for the group and individual interviews. After the first round of conversation, and in response to the request of these adolescents, the later ones took place in various open environments of the campus: in the corridors, in the grass, among others. If, on the one hand, the analyses and conclusions reached by this study indicate the association made by young people between full-time education and a greater possibility for learning, on the other hand, the potential for the extension of their daily school time is met with the physical space inadequacy of the campus vis a vis the specificities of full-time education. The narratives of these young people also indicate that their full-time school is strongly ruled by the chronological time, and it does not take into consideration young people and their lifestyles. This research concludes that extending daily school time without a project shared by the academic community can deepen and potentialize risks, such as very long enclosure time, stress, anguish, loneliness, boredom and tiredness for young people.

Keywords: Full-time schools for secondary education. Young people. Younger teenagers. Full-time schools for the certificate programs in secondary education. . Instituto Federal do Espírito Santo.

RESUMEN

Esta investigación aborda el tema del tiempo integral en la Enseñanza Secundaria Integrada y de las juventudes, concretamente de jóvenes adolescentes, teniendo como contexto de análisis sus experiencias en un *campus* del Instituto Federal de Espírito Santo, Brasil. La cuestión del tiempo integral (o jornada ampliada diaria) en las escuelas públicas de Brasil no es reciente. En el caso de la enseñanza secundaria, incluye nuevas interrogantes en las discusiones provenientes de otros niveles de enseñanza como las discusiones sobre las culturas juveniles y los modos de ser de los jóvenes. De esta forma, se propone narrar las experiencias y marcas vividas *por los y con los* jóvenes adolescentes en el tiempo integral, y por eso, se elige trabajar con la investigación cualitativa con inspiración etnográfica. Se utiliza, en este estudio, la observación intensiva, el diario de campo, los registros fotográficos, las entrevistas individuales y en grupo (ruedas de conversación), la consulta y análisis de documentos institucionales y legislaciones pertinentes, y, finalmente, las cartas escritas por los jóvenes adolescentes. A partir de los análisis de las narrativas de las cartas se enumeran cinco ejes que permean las marcas del tiempo: (a) tiempo integral; (b) ocio / tiempo libre; (c) familia; (d) amistad y (e) tiempos presente y futuro, que guiaron la elaboración del itinerario de las ruedas de conversación y entrevistas individuales. Tras la primera rueda de conversación y atendiendo al pedido de los jóvenes, las ruedas de conversación posteriores tuvieron lugar en diversos ambientes abiertos del *campus*: en los pasillos, en el césped, por nombrar algunos. Si, por un lado, los análisis y conclusiones emprendidas indican la asociación por los jóvenes de un tiempo con mayor posibilidad para el aprendizaje, por otro, la potencialidad de la extensión del tiempo escolar, se contrapone a la inadecuación espacial del *campus* frente a las especificidades del estudio en tiempo integral. Las narrativas de los jóvenes también evidencian que la enseñanza en tiempo integral, es notoriamente marcada por el tiempo *cronos*, desconsiderando las juventudes y los modos de ser juveniles. La pesquisa concluye que la ampliación del tiempo escolar sin un proyecto compartido por la comunidad académica puede profundizar y potenciar riesgos, como un tiempo de clausura, estrés, angustia, soledad, aburrimiento y cansancio para los jóvenes-adolescentes.

Palabras clave: Tiempo integral en la enseñanza secundaria. Juventudes. Jóvenes-adolescentes. Enseñanza Secundaria Integrada en tiempo integral. Instituto Federal do Espírito Santo.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | | |
|-----------------|---|-----|
| Fotografia 1 – | <i>Campus das Montanhas</i> | 59 |
| Fotografia 2 – | Santo Expedito e a promessa..... | 61 |
| Fotografia 3 – | Cartaz monitoramento..... | 79 |
| Fotografia 4 – | Juntando marmitas..... | 97 |
| Fotografia 5 – | Juntando outras marmitas..... | 99 |
| Fotografia 6 – | Sofás-camas..... | 104 |
| Fotografia 7 – | Banco-cama..... | 104 |
| Fotografia 8 – | Prédio de apoio..... | 106 |
| Fotografia 9 – | Entrada do prédio de apoio..... | 107 |
| Fotografia 10 – | Cozinha do apoio..... | 107 |
| Fotografia 11 – | Sala anexa a cozinha | 108 |
| Fotografia 12 – | Jovens almoçando com suas marmitas..... | 108 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Distribuição de matrículas por curso (2016/1) | 62 |
| Tabela 2 – Distribuição de alunos por renda familiar..... | 62 |
| Tabela 3 – Distribuição de alunos matriculados no ensino médio e na educação profissional de nível médio no município das Montanhas..... | 64 |
| Tabela 4 – Participação de jovens por tipo de programa..... | 105 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Sobre o tempo integral..... | 89 |
| Figura 2 – O jovem e o violão..... | 120 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Matrículas em tempo integral no ensino médio no Brasil..... | 40 |
|--|----|

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|--|
| CAE | Coordenadoria de Apoio ao Ensino |
| CED | Código de Ética e Disciplina do Corpo Discente do IFES |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CGP | Coordenadoria de Gestão de Pessoas |
| CIEPs | Centros Integrados de Educação Pública |
| CRA | Coordenadoria de Registro Acadêmico |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| EAFs | Escolas Agrotécnicas Federais |
| ECRIAD | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EPTNM | Educação Profissional Técnica de Nível Médio |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFES | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo |
| IFs | Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia |
| IJSN | Instituto Jones dos Santos Neves |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MP | Medida Provisória |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPC | Projeto Pedagógico de Curso |
| PPCADM | Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração |
| PPCAGRO | Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria |
| PROEJA | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PROEP | Programa de Expansão da Educação Profissional |
| ROD | Regulamento da Organização Didática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio |
| SESC | Serviço Social do Comércio |

| | |
|-------|--|
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |
| UNEDS | Unidades Descentralizadas de Ensino |
| UTFPR | Universidade Tecnológica Federal do Paraná |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 22 |
| 1 A QUESTÃO DO TEMPO (OU DOS TEMPOS) | 30 |
| 1.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL, TEMPO INTEGRAL E O ENSINO MÉDIO: CONSENSOS, DISSENSOS E POSSIBILIDADES..... | 33 |
| 2 SOBRE A(S) JUVENTUDE(S) | 43 |
| 2.1 APENAS UMA PALAVRA OU MAIS QUE UMA PALAVRA? | 43 |
| 2.2 CULTURAS JUVENIS..... | 49 |
| 2.3 AS JUVENTUDES E A QUESTÃO DO(S) TEMPO(S)..... | 51 |
| 3 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO | 56 |
| 3.1 OS INSTITUTOS FEDERAIS, O IFES E O “ <i>CAMPUS DAS MONTANHAS</i> ” | 56 |
| 3.2 BEM-VINDOS AO “ <i>CAMPUS DAS MONTANHAS</i> ”..... | 59 |
| 3.3 O TEMPO INTEGRAL NO “ <i>CAMPUS DAS MONTANHAS</i> ” | 65 |
| 4 ENCONTRO COM OS JOVENS | 70 |
| 4.1 A INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA..... | 70 |
| 4.2 APROXIMAÇÕES <i>NO</i> E <i>COM</i> O CAMPO..... | 75 |
| 4.3 O INESPERADO TRAÇADO DAS CARTAS | 79 |
| 4.3.1 Uma carta é um mundo | 81 |
| 4.3.2 Abertura a mundos possíveis: as cartas dos jovens | 84 |
| 4.4 AS RODAS DE CONVERSA..... | 85 |
| 5 SOBRE AS MARCAS DO TEMPO INTEGRAL: #TUDOJUNTOEMISTURADO | 89 |
| 5.1 SOBRE O “TEMPO INTEGRAL”..... | 89 |
| 5.1.1 O “tempo integral” para os jovens | 89 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.1.2 | Alimentação e moradia | 96 |
| 5.1.3 | A gente não quer só comida: juntando as marmitas e discutindo o direito à alimentação na escola | 97 |
| 5.1.4 | Os jovens das repúblicas: adultização precoce ou amadurecimento necessário? | 111 |
| 5.2 | LAZER E O TEMPO LIVRE: “SOU JOVEM, QUERO TER MEUS MOMENTOS DE LAZER” | 117 |
| 5.3 | FAMÍLIA: “SINTO FALTA DA MINHA FAMÍLIA!” | 125 |
| 5.4 | AMIZADE: “OS AMIGOS SÃO OS ÚNICOS REFÚGIOS PARA OS DIAS RUINS” | 130 |
| 5.5 | TEMPOS PRESENTE E FUTURO: “MAS, AFINAL, QUANDO É O FUTURO?” | 134 |
| 6 | REFLEXÕES SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS | 147 |
| | REFERÊNCIAS | 155 |
| | ANEXOS | 166 |
| | ANEXO A - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCN. INTEGRADO INTEGRAL EM AGROINDÚSTRIA..... | 167 |
| | ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCN. INTEGRADO INTEGRAL EM ADMINISTRAÇÃO..... | 168 |
| | ANEXO C - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCN. INTEGRADO EM ADMINISTRAÇÃO..... | 169 |
| | ANEXO D - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCN. INTEGRADO EM AGROINDÚSTRIA..... | 170 |
| | APÊNDICES | 171 |
| | APÊNDICE A - BREVE GLOSSÁRIO DE TERMOS E EXPRESSÕES JUVENIS..... | 172 |
| | APÊNDICE B - MARCOS DA POLÍTICA NACIONAL DA JUVENTUDE..... | 174 |
| | APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO – INSTITUIÇÃO..... | 176 |

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE D - CARTA-CONVITE..... | 177 |
| APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO PAIS/RESPONSÁVEIS..... | 178 |
| APÊNDICE F – PEDIDO DE CONSENTIMENTO-JOVEM..... | 179 |
| APÊNDICE G – ROTEIRO DE CONVERSÇÃO COM OS JOVENS..... | 180 |
| APÊNDICE H – CARTAS TRANSCRITAS..... | 181 |

INTRODUÇÃO

Os estudantes são lindos.
Os estudantes estão vindo.
Inda mais belos que antes.
Os estudantes dão flores.
Que animam os professores.
E fazem parar os passantes.

Dezenas centenas milhares.
Espalham com seus celulares.
Os beijos que dão em seus pares.
O que aos soldados parece irritante.
Os estudantes são fortes.
Não temem o carro da morte.
E o grito dos comandantes.
Sabem que são viajantes.
E vão inventando o destino.
Que é como eles, menino.
E muda a todo o instante.
Sabem que são estudantes.
E isso é dar vida aos desejos.
Mais puros e mais inquietantes.
Sabem que em seus restaurantes.
Merenda não cai do espaço.
Sabem que régua e compasso.
São o braço dado do amigo.

É esse abraço antigo que peço comigo você cante:
O mel da mocidade é o fel dos governantes
Melhor ocupar a cidade, escolas, ruas, palácios, jardins, praças, espaços.
Para tornar as mentes pensantes.
Mostrar que são meliantes os assaltantes do futuro
Que fazem o presente tão duro para a vida dos estudantes

(**Mel da Mocidade**, Chico César, 2015)

Em novembro de 2015, pouco antes de iniciar o trabalho de campo desta investigação, jovens secundaristas do estado de São Paulo realizaram um movimento de ocupação de escolas. O movimento de resistência #ocupaescola tinha como questão propulsora o projeto que previa a implantação de um novo sistema de ciclos com o remanejamento de mais de trezentos mil alunos paulistanos e, ainda, o fechamento de escolas do ensino fundamental e médio. Nos meses iniciais de 2016, a Secretaria de Educação de São Paulo, cega à beleza e legitimidade do movimento, suspendeu a reorganização escolar proposta e, gradativamente, as escolas foram desocupadas. Todavia, o movimento de resistência aos projetos de reforma curricular e privatizações estendeu-se para vários estados do País e se configurou como uma possibilidade para que jovens secundaristas fossem ouvidos pela sociedade.

No show de apoio ao movimento realizado no Serviço Social do Comércio – Sesc Belenzinho –, Chico César recitou e cantou “Mel da Mocidade”. Embalada pelo refrão que me encantou tal qual o canto das mitológicas sereias “[...] o mel da mocidade é o fel dos governantes [...]”, a escritura desta tese foi sendo (re) (des) construída. Paralelo a esse acontecimento, em palestra¹ na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), o professor Dr. José Sérgio Fonseca, tendo como fonte de reflexão Hannah Arendt, referiu-se ao movimento #ocupaescola como um “milagre”, visto que realizou “o infinitamente improvável” (ARENDR, 2013, p. 222): jovens vozes invisibilizadas bradam o desejo de ser escutadas: flores nascem na rua e rompem o asfalto!²

Mesmo apresentando pautas diversas e complexas, as reivindicações dos jovens estudantes têm em comum o intenso sentimento de ausência de diálogo e de escuta – o diálogo em contraposição ao monólogo e a escuta como um exercício ético.

Em sua leveza estética peculiar, Alves (1999) propõe cursos de escutatória, justificados pela necessidade de aprendermos a ouvir. Ouvir pressupõe silêncio. Em uma sociedade em que o sujeito moderno é marcado pelo excesso de opiniões, o que para Larrosa (2014, p. 23) “[...] o tornou incapaz de silêncio” por estar “permanentemente excitado”, ouvir tornou-se o fio condutor – que muitas vezes desencapava e necessitava de contenção para que os jovens fossem ouvidos – das idas e vindas de uma pesquisadora-docente que cada vez menos buscava os *a priori* e suas premissas, apostando dessa forma na formação contínua da pesquisadora-aprendiz.

Escutar os jovens, ouvi-los, dialogar *com* eles em oposição ao *sobre* eles, princípios já apontados na proposta do método da qualificação I, indicava a necessidade de inversão do olhar da pesquisadora-aprendiz. Se inicialmente a questão macro (política de tempo integral) foi foco desta investigação, à medida que convivia com os jovens-adolescentes, suas narrativas em relação à experiência do tempo integral, foram, como lançadeiras, tecendo novos caminhos, reconfigurando o itinerário

¹ Palestra intitulada “A crise na educação e o sentido da experiência escolar”, proferida no Ciclo de Educação em Debate, em 17 de fevereiro de 2016. Organização: NEDI/IESC/CE. Apoio: PPGE/UFES.

² Alusão ao poema “A flor e a náusea”, de Carlos Drummond de Andrade.

pesquisa. Novas tramas foram constituindo-se.

Assim, este trabalho tratará do tempo integral no ensino médio integrado e de juventudes, especificamente de jovens-adolescentes, tendo como contexto de análise suas experiências em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes).

A questão do tempo integral (ou jornada ampliada) nas escolas públicas do Brasil não é recente. Como precursores, houve o projeto *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*, mais conhecido como Escola-Parques, desenvolvido em Salvador, Bahia, por Anísio Teixeira, na década de 1950, e os *Centros Integrados de Educação Pública* (CIEPs), implantados no Rio de Janeiro, nas duas gestões de Leonel Brizola (CAVALIERE, 2007). No que tange a experiências atuais do tempo integral no ensino médio, cito o projeto *Escolas de Referência*³, em Pernambuco, e o projeto *Escola Viva*⁴, no Espírito Santo. Em 2016, na Rede Federal de Educação do Espírito Santo, cinco *campi* ofertavam o tempo integral, em dois dos quais os jovens-adolescentes somente retornavam para suas residências nos finais de semana (antigas Escolas Agrotécnicas, onde os alunos permaneciam em regime de internato), sistema de que não trataremos nesta investigação. Dentre os três *campi* restantes, o *campus* das Montanhas foi o primeiro a ofertar o tempo integral, compreendido como aquele cuja carga horária era de, no mínimo, sete horas diárias, sob responsabilidade da escola, durante todo o ano letivo.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, preveja “a critério dos estabelecimentos de ensino”, a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (art. 34, § 2.º e art. 87, § 5.º), nessa legislação essa questão não foi abarcada em relação aos outros níveis de ensino da educação básica (BRASIL, 1996). Em 2014, a Lei n.º 13.005, que

³ Programa implantado como política pública a partir de 2008 em escolas do ensino médio da Rede Pública de Ensino de Pernambuco, cujo protótipo, no entanto, se iniciou em 2004, a partir da expansão “[...] do modelo de escola em tempo integral no estado de Pernambuco sob a coordenação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e seus parceiros, juntamente com secretarias estaduais e municipais (PETERLE, 2016, p. 133).

⁴ Programa inspirado no modelo pernambucano. Iniciou sua implantação em 2015, com cinco escolas de ensino médio em tempo integral.

instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, estabeleceu, em sua meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de forma a atender 25% dos alunos da educação básica”, e a questão do tempo integral passou a ter rebatimentos também para o ensino médio (BRASIL, 2014, p. 1). Todavia, foi a controversa reformulação do ensino médio que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22 de setembro de 2016 e atual Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 –, que traz à tona o debate acerca do tempo integral no ensino médio e em suas múltiplas juventudes, introduzindo novas questões às advindas de outros níveis de ensino: Quais configurações serão dadas ao tempo integral nesse nível de ensino que, para Enguita (2014, p. 10-11), é considerado como a encruzilhada estrutural do sistema educativo? Para o autor, trata-se do “[...] ponto no qual uns fatalmente terminam e outros verdadeiramente começam” e, como aponta Dayrell (2007), sofre uma crise na relação entre jovens e professores. Como as culturas juvenis são consideradas nessa ampliação?

Muito além de sua referência à ampliação da jornada escolar, o tema do tempo constitui-se como uma questão inquietante para a condição humana, diante da complexidade da indagação sobre o que é o tempo, já que este “[...] não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear nem respirar como um odor” (ELIAS, 1998, p. 7), mas imprime marcas muitas vezes indelévels nas experiências humanas, independentemente do ciclo etário.

Portanto, concebe-se o tempo como um processo de construção social, um artefato humano cuja compreensão e remodelação são contínuas e constantes, que modela a concepção de homem e de sociedade de uma época. Sob esse ponto de vista, a pluralização do termo é mais condizente com a multiplicidade das experiências temporais de nossa sociedade, em especial dos jovens-adolescentes que começam a enfrentar o tempo, na adolescência, como uma dimensão significativa e contraditória de suas vidas.

O entrelaçamento das fases temporais vivenciadas pelos jovens-adolescentes, no qual “[...] a infância é deixada para trás e os primeiros passos são dados em direção à fase adulta” (MELLUCCI, 1997, p. 8), demonstra a importância e os conflitos da

dimensão do tempo nessa fase da vida, oscilando, como na música de Russo (1986), entre a certeza de “[...] terem todo o tempo do mundo e não terem tempo a perder”⁵. Tempo *tríbio* (FREYRE, 2001, p. 171), constituído no entrecruzamento entre passado, presente e futuro que, como na vida e na escola, se entrelaçam e se movimentam.

Instigada por tal entrelaçamento e, portanto, pelas especificidades dos jovens-adolescentes e suas culturas juvenis, questionava: Como seria a experiência destes em tempo integral? Considerando o tempo como uma experiência que nos atravessa, nos toca (LARROSA, 2014) e, por conta disso, nos marca, como esses jovens estariam sendo marcados pelo contexto escolar em tempo integral? Compreendendo as marcas como uma experiência relacional, circular e com potencial de proliferação, já que marcamos e somos marcados, os jovens, seus modos de ser e suas culturas juvenis também deixariam suas marcas?

A escolha pelo termo marcas foi especialmente inspirada por uma carta⁶ enviada por um jovem, em especial no excerto:

Foi assim que tem sido minha vida enquanto um (a) jovem estudante em Tempo Integral e essas são as marcas. Espero que tenha gostado,
Abraços,
O Escritor

(05_17)

Pretendo, dessa forma, narrar as marcas vividas pelos e com os jovens-adolescentes⁷ no tempo integral, que se dispuseram a compartilhar suas vidas bem

⁵ RUSSO, Renato. Tempo Perdido. In: **Legião Urbana Dois**. EMI, 1986. Faixa 7.

⁶ Foi enviada uma carta-convite aos jovens para que escrevessem sobre a experiência em estudar no tempo integral. O detalhamento metodológico consta no Capítulo 4. Optei por inserir as cartas no corpo do texto, evidenciando a autoria dos jovens e o diálogo *com* eles. E ainda, inseri-las transcritas no Apêndice H, mantendo a íntegra da escrita dos jovens e aproximando-me o máximo possível da estética original.

⁷ Os termos jovens e jovens-adolescentes serão utilizados como sinônimos. Considero oportuno identificar os jovens com os quais convivi, no caso jovens-adolescentes. Não desconsiderando a

além dos muros da escola: sonhos, tristezas, indignação, solidão, projetos, alegrias, amores e desamores. Compuseram comigo; portanto, são coautores desta pesquisa. Para falar de jovens-adolescentes, cumpre abordar a construção social da juventude e a multiplicidade de seus modos de ser, as juventudes e suas culturas juvenis, buscando compreender o “ser jovem” e os modos de ser jovem, na contemporaneidade, como construtos sociais, assim como estabelecer as possíveis conexões e interfaces entre os modos de ser jovem, suas culturas, a escola e a experiência no tempo integral.

A escolha deste tema de pesquisa deve-se a dois fatores que se entrelaçam à minha subjetividade como pesquisadora. O primeiro tem como base minha experiência docente, em especial a partir de 2010, quando iniciei minhas atividades como docente de Sociologia no Ifes⁸. Até a presente data, minha trajetória profissional, iniciada em 1996, transitava exclusivamente pelos cursos de nível superior e com jovens adultos. No Ifes, passei a conviver com um novo contexto educacional: a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e os jovens-adolescentes.

O segundo diz respeito à experiência como docente em um *campus* que implantou o tempo integral em 2013. A implantação do tempo integral no *campus* ocorreu sem que os sentidos do tempo integral e seus rebatimentos no cotidiano escolar dos jovens-adolescentes e professores pudessem ser refletidos de maneira gradativa e com embasamento teórico-metodológico.⁹ Assim, de maneira concomitante, em 2013, havia turmas em tempo parcial, com duração de quatro anos, e em tempo integral, com duração de três anos. Em 2015, todas as turmas eram organizadas em tempo integral. Dessa forma, o tempo integral tornou-se a única opção para os jovens, no *campus*. Ou seja, obrigatoriamente, para cursar o ensino médio integrado na instituição seria necessário fazê-lo em tempo integral.

construção social dos termos, lidar com jovens dessa faixa etária apresenta especificidades que, a meu ver, são e foram importantes no processo da pesquisa.

⁸ Os Institutos Federais de Educação foram criados pela Lei n.º 11.892, de 28 novembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008).

⁹ As Portarias 66/2012 e 68/2012, de 28 de maio de 2012, relativas à composição, respectivamente, das comissões de reestruturação dos projetos dos cursos de Ensino Médio Integrado de Administração e Agroindústria tiveram trinta dias, prorrogados pelo mesmo período para as adequações (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO, 2012a, 2012b)

Como a disciplina de Sociologia é ofertada em todos os períodos letivos do ensino médio, convivi cotidianamente com todas as turmas do ensino médio integrado e seus aproximadamente quinhentos jovens. Nos encontros dentro e fora da sala de aula, fui sendo provocada pelo desejo de conhecer o dia a dia dessa experiência. Inicialmente, estava bem enquadrada em meu ofício docente, e a escuta era intermitente, oscilante. Movidada por uma espécie de permanente “desassossego”, como diz apropriadamente Fernando Pessoa, questionava e me inquietava diante do que via e ouvia dos jovens.

A ausência de significado claramente compartilhado pelos atores sociais envolvidos, em especial pelo jovens-adolescentes, que teriam que permanecer na escola por, no mínimo, sete horas diárias, levava-me a questionar as configurações que seriam dadas a esse tempo: seria fazer mais do mesmo? (ARROYO, 2012). E, ainda, como seria a experiência desse tempo na vida dos jovens alunos?

Desafiada e tensionada por esse questionamento, busquei na abordagem qualitativa o suporte metodológico para esta investigação, que se constitui em um estudo de caso com inspiração etnográfica. Para tanto, utilizei a observação participante, entrevistas individuais e em grupo – as rodas de conversa –, registros fotográficos, análise de documentos institucionais e legislação afins.

Como o inesperado, a pesquisadora-aprendiz recebeu, como uma dádiva, do jovem Felipe, o pedido de tornar-se visível e audível (ARENDRT, 2013). No pedido de Felipe, ecoava a aposta de que seria importante que todos, ou a maior parte dos jovens, pudessem “escrever” sobre suas marcas como estudantes em tempo integral, uma vez que a experiência desses já estava sendo “escrita” cotidianamente. Tendo como pressuposto que “[...] a etnografia traduz a experiência e o discurso em escrita” (CLIFFORD, 2014, p. 81) e que a escrita etnográfica é pastoreada pela autoridade do pesquisador, o registro escrito das experiências dos jovens pelos jovens seria uma possibilidade – não traçada inicialmente – de torná-los autores na pesquisa. Propus então, em uma carta-convite, que os jovens escrevessem cartas sobre sua experiência no tempo integral, uma vez que “[...] a colheita é comum, mas o capinar é sozinho [...]” (ROSA, 2001, p. 74).

A proposta da escritura das cartas abriu-me um mundo de possíveis... Quando uma carta não é nossa, “[...] mas que nos foi dada a permissão de ser lida, nos introduz no universo do outro, do qual sempre queremos saber mais” (SOTO, 2002, p. 31).

Nos encontros e na convivência com os jovens, em especial com o universo linguístico característico das expressões juvenis, *coé*, *crush*, *affi*, *vibe*, *spoiler*, entre outros, foi necessário que “a estrangeira nessas terras” compreendesse esse código de comunicação. Tendo os jovens como interlocutores privilegiados, elaborei um breve glossário desses termos e expressões, que ajudou a pesquisadora-aprendiz a mergulhar ainda mais em um mundo de outros possíveis. Os termos e expressões estão apresentados no APÊNDICE A.

Por fim, convidei-os a ir ao encontro de jovens para além do ofício de alunos, para conhecer e compartilhar suas marcas da experiência no tempo integral em suas vidas. Afinal, “[...] o real não está na saída e nem na chegada: ele se dispõe para a gente no meio da travessia” (ROSA, 2001, p. 80).

Feito o convite, iniciamos o encontro! Melhor dizendo, os encontros, bem pouco previstos e organizados dentro da lógica e racionalidade *cronos*, mas bem mais intempestivos, imprevistos e arrebatados pela abertura provocativa e inesperada *de* e *com* jovens-adolescentes, encontros que nos abrem para a desestabilização do pensamento e, eventualmente, também de sentimentos.

1 A QUESTÃO DO TEMPO (OU DOS TEMPOS)

Mas o tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear nem respirar como um odor. Há uma pergunta que continua à espera de resposta: como medir uma coisa que não pode se perceber pelos sentidos? Uma hora é algo de invisível (ELIAS, 1998, p. 7).

A temática tempo e temporalidades pode levar-nos a caminhos diversos, já que o termo tempo apresenta vários significados dado o contexto sócio-histórico no qual foi compreendido. Tempo pode significar¹⁰ aquilo que é medido em horas, dias, meses e anos; pode ter o sentido de prazo: período, duração; relacionar-se também ao intervalo do tempo, como data, horas, momento, ciclo, era, prazo, anos, fase, etapa, dias. Há ainda seu entendimento na meteorologia: condição atmosférica, estado atmosférico. Refere-se também à época propícia para algo acontecer: época, sazão, fase, temporada, estação, quadra. Apresenta-se ainda como momento para realizar alguma coisa: azo, ocasião, oportunidade, ensejo, vez.

Para os gregos, o tempo é uma experiência plural que remete a designações diferentes: *Khrónos (Cronos)*¹¹, *Kairós* e *Aion*. Há, portanto, o tempo expresso na noção de tempo cronológico, kairótico e *aion*. O tempo *khrónos* é apresentado na mitologia grega como o deus que gera e devora seus filhos. Geração e morte suscitam a ideia de uma organização finita do homem, assemelhando-se à ideia de começo e fim, vida e morte, corroborando a ideia de medição em uma linha do tempo que passa para o homem, independentemente de sua vontade. Noção que contribui para a organização social, das instituições, em especial da escola.

É de *cronos* que derivam as palavras: cronômetro, cronológico, cronograma. Todas revelam um tempo que é controlado, previsível e finito, indispensáveis, segundo Elias (1998, p. 10), “[...] à regulamentação das relações entre os homens, quer se trate da estipulação dos dias de férias ou da duração de um contrato”, quer seja da duração de um doutoramento. Impiedoso, o tempo *Cronos* bate à porta, como tão

¹⁰ Adaptação. Fonte: www.dicionarioonline.com.br.

¹¹ Para Brandão (2013), existe uma diferenciação entre Chronos (Χρόνος) e Cronos (Κρόνος). Chronos é um termo geral que significa alguma coisa relativa ao tempo; assuntos relativos à temática do tempo; já Cronos é uma das personificações do deus grego, que personifica o tempo. Cronos é filho do Titã Urano (que é o Céu), casado com Rhéa, e pai de Zeus. Os conceitos são semelhantes, porém etimologicamente diferentes, o que dificulta a distinção entre os termos. Nesta investigação, optei pelo uso de Cronos.

bem descrito em *Resposta ao Tempo*,¹² de Nana Caymmi: “Batidas na porta da frente/É o tempo/Eu bebo um pouquinho/Pra ter argumento/Calado, ele ri/Ele zomba/Do quanto eu chorei/Porque sabe passar/E eu não sei”.

Em contrapartida, o tempo *kairós* é representado na mitologia grega por um jovem que andava nu e tinha apenas um cacho de cabelos na testa. Somente era possível prendê-lo, agarrando-o pelo cacho. Com asas nos pés, tinha como principal característica a velocidade vertiginosa. Assim, era impossível prever um encontro com ele. Trata-se de um “tempo apropriado”, o “momento certo”, o “momento favorável” ou, ainda, o “tempo oportuno”. Em nenhum momento *kairós* refletiria o passado ou pressentiria o futuro, como no sentido do tempo *Cronos* em sua linearidade e evolução. O tempo *kairós* simboliza o instante presente, refere-se a uma temporalidade cíclica, em que começo e fim são indefinidos. O cristianismo rompeu com a ideia de circularidade do tempo, difundindo o tempo linear, isto é, com início e fim – extremos e polares (BRANDÃO, 2013).

No sentido *cronos*, a vida passa a ser graduada a partir da idade e tem na idade adulta o ápice a ser alcançado, uma vez que

[...] a postura ereta e a maior estatura do homem adulto configuram a imagem do modelo a alcançar em uma etapa ou ápice de máxima potência; precede-a outra que indica um presente reduzido, porém numa direção de crescimento; segue-lhe a figura declinante do velho que parece anunciar o ocaso (LLORET, 1998, p. 18).

Já que pertencer a um grupo de idade significa ter que se adequar a um conjunto de atividades que podemos ou não fazer, por outro lado e no sentido *kairós*, a autora propõe acreditar que “[...] o menino e a menina, o jovem e a jovem estão na pessoa adulta ou velha” (LLORET, 1998, p. 20).

Na experiência grega, o tempo também pode ser referido como *aion*. Paiva (2001, p. 94) distingue algumas conotações: “Em Homero, *aion* é equivalente a *psique* ‘alma’; em Hesíodo, significa uma ‘duração’ de vida. [...] Platão, no *Timeu*, usa o termo ‘um

¹² BASTOS, C.; BLANC, A. Resposta ao tempo. Intérprete: Nana Caymmi. In: CAYMMI, N. **Resposta ao tempo**. [S.l.]: EMI, 1998. 1 CD, faixa 1.

supertempo, eterno””. O sentido dado à experiência desse tempo é o do tempo que não envelhece e não sofre ação do tempo *cronos*: diz respeito ao tempo vivido em sua intensidade.

Segundo Matos (2009, p. 91-92), “[...] a modernidade produzida pelo capitalismo contemporâneo é dominada pelo princípio do desempenho, do rendimento e das performances” em que “[...] a temporalidade é institucionalmente organizada”. Homens e instituições são capturados pelo presenteísmo e pelo ideário de Benjamin Franklin, que advoga a ideia de que o “tempo é dinheiro”. Nesse cenário, o tempo *cronos* reina e urge paradoxalmente com a “falta de tempo” aclamada como máxima daqueles que fundam (ou foram fundados) sobre essa perspectiva.

Seria, como exposto por Thompsom (1998), como se os indivíduos tivessem um “relógio moral interno” engendrando uma ética social difundida socialmente em novos hábitos, na vida pessoal, no trabalho e na escola. A internalização do tempo *cronos* assume, assim, segundo o autor, poder de dominação, de coerção e de marcador do processo civilizatório sobre os indivíduos, orientando, regulando e produzindo relações sociais a partir de uma ótica de eficiência do tempo.

Como destacado por Cavaliere (2007), o tempo escolar vem constituindo-se como objeto de estudo cada vez mais importante nas reflexões sobre a escola e seus sujeitos. Todavia, ao focar as análises na ampliação do tempo escolar compreendido como o tempo diário de permanência dos alunos na escola, a autora não desconsidera outras vertentes “[...] igualmente importantes, como a que envolve a reorganização do tempo de escola em sua lógica pedagógica e simbólica – como por exemplo, na criação dos ciclos de formação” (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Nas justificativas para a ampliação do tempo diário de escola, segundo Cavaliere (2007), são apresentados diferentes argumentos: i) ampliação do tempo como possibilidade de melhorar os resultados da ação escolar sobre os indivíduos – tempo a mais de aprendizagem; ii) ampliação do tempo como adequação a “[...] novas condições da vida urbana, das famílias e em especial das mulheres”, e iii) ampliação do tempo “[...] como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar” e seu papel na vida e formação dos sujeitos (CAVALIERE, 2007,

p. 1016).

Concordo com a autora, ao afirmar que reduzir a discussão da ampliação do tempo de escola a um tempo de eficiência, ou, ainda, às adaptações e às mudanças da sociedade e das rotinas familiares limita a discussão sobre a temática. Por isso, o último argumento é o que mais desafia o pensamento a uma reflexão educacional abrangente, englobando assim os argumentos anteriores.

Nesse sentido, acredito que aproximar a questão do(s) tempo(s) ao tempo escolar significa compreender uma temporalidade vinculada à racionalidade humana (como construção social) e sua mensuração (*cronos*), mas também a um tempo que rompe o arcabouço do previsível e se apresenta como uma experiência singular na vida e na formação do sujeito, portanto, subjetivo (*kairós*).

Ademais, é fundamental também considerar, como ressaltado por Cavaliere (2007), que

[...] em cada circunstância histórica ou local, o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Essas forças têm as mais diversas naturezas e origens, tais como o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão acerca da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho (CAVALIERE, 2007, p. 1018).

Portanto, sob circunstâncias sócio-históricas e interesses de diversas origens, a ampliação do tempo escolar, em especial sua ampliação diária para no mínimo sete horas – ao que a legislação denomina tempo integral –, requer considerar as configurações que serão dadas a essa ampliação diária no ensino médio e aos modos de ser jovem.

1.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL, TEMPO INTEGRAL E O ENSINO MÉDIO: CONSENSOS, DISSENSOS E POSSIBILIDADES

A discussão acerca da educação integral, da educação em tempo integral/ampliado e da educação integral em tempo integral vem instigando a academia e o debate

público sob diferentes matrizes político-ideológicas. Comumente, os termos são considerados sinônimos e utilizados equivocadamente, ou “são capturados” pelas configurações e interesses socioeconômicos que os “tornam para sim” no vislumbre de um mercado promissor “[...] que a ampliação da jornada pode gerar através de organizações não governamentais” (MAURÍCIO, 2016, p. 97). Tempo ampliado é o que se refere à jornada escolar superior a quatro horas diárias e, como dito anteriormente, tempo integral é o que compreende a jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias, como dispõe o Art. 4.º do Decreto n.º 6.253/2007 (BRASIL, 2007a). Ocorre que, na prática, a definição de tempo ampliado, em termos quantitativos, inclui a de tempo integral.

Diversas são as interpretações sobre o que vem a ser educação integral e sua relação com a ampliação do tempo escolar. Suas imbricações são passíveis de consensos e dissensos entre os estudiosos da temática. Compartilho da relação estabelecida entre o tempo integral e a educação integral dada por Maurício (2009, p. 26):

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias.

Todavia, parto do pressuposto de que, dada a sua intermitência, a educação integral em nosso País ainda não se organizou como uma política pública. Projetos e experiências já são conhecidos e reconhecidos a partir dessa concepção, todavia muito temos a caminhar.

Independente das concepções utilizadas no debate sobre educação integral no Brasil, sua compreensão remonta aos estudos do pensamento educacional desenvolvidos nas décadas de 1920 e 1930. Tal compreensão refere-se a concepções e práticas complementares ou, ainda, totalmente diferentes. Sendo assim, dependendo do contexto em que for aplicado, revela disputas e interesses que essas concepções e práticas comportam. Todavia, como ressaltado por Coelho (2009), mesmo com as diferenças entre os vieses político-filosóficos de cada vertente, é fundamental a similitude do conceito de educação integral concebido e

praticado por cada vertente: a tentativa de desenvolver uma educação que seja a mais completa possível.

Sob esse ponto de vista, são evidenciadas, na história da educação brasileira, três correntes político-sociais que apontam para uma concepção de educação integral, o Conservadorismo, o Socialismo e o Liberalismo, representados, respectivamente, pelo Movimento Integralista, pelo Anarquismo e pelo Liberalismo (COELHO, 2009).

A Corrente Integralista, liderada por Plínio Salgado, enfatizava a importância de uma educação integral para o homem integral, formando o homem físico, intelectual, cívico e espiritual, no sentido de ampliar o controle social e hierarquizar os indivíduos socialmente. Os teóricos do Anarquismo também acreditavam na formação do homem completo, intelectual, moral e físico, mas se baseavam em princípios emancipadores. O Liberalismo educacional, além de propor a formação completa do homem, voltava-se para questões relativas à reconstrução das bases sociais democráticas, à industrialização e à experimentação, influenciado pelo princípio filosófico político-desenvolvimentista. A formação de homem encampada pela Corrente Liberal era a de cooperação e participação. Por seus trabalhos teóricos, técnicos e políticos, o nome de Anísio Teixeira destacava-se enormemente nessa corrente.

Embora perpassasse em toda a obra de Anísio Teixeira a defesa de uma educação escolar a mais ampla possível, o autor não faz uso do termo educação integral, o que, para Cavaliere (2010), se deve provavelmente ao cuidado em evitar aproximações com a Corrente Integralista que, durante os anos 1930, fez uso extremo e doutrinário das expressões “homem integral”, “Estado integral” e “educação integral”.

Em Anísio Teixeira (1996), o tempo ampliado diário e de duração do ano letivo torna-se uma necessidade prática para atender ao ideal pedagógico defendido pelo autor de uma escola ampliada para todos. Nesse sentido, sua concepção de educação integral estreita sua efetivação com a ampliação do tempo na escola.

Autores, como Gaddoti (2009), contestam a ideia de que a educação integral se

subordina ao tempo integral e consideram que a escola, independente de ser organizada em tempo parcial ou integral, tem como pressuposto educar integralmente os sujeitos. Para o mesmo autor, a expansão do tempo integral no Brasil é, em muitos casos, uma tentativa de suprir deficiências ou mesmo a inexistência de políticas de Estado em relação aos direitos das infâncias e das juventudes. Sendo assim, a concepção de educação integral não pode ser confundida com a organização temporal da escola, seja parcial seja integral, uma vez que a educação integral não está condicionada exclusivamente ao tempo integral.

Por outro lado, é importante frisar que, em tese, a educação integral não requer mais tempo, todavia é necessário considerar (ou nunca desconsiderar), tendo em vista a história da educação no Brasil, as condições de educação pública que são oferecidas e, ainda, a profunda discrepância e desigualdade social brasileira, o que leva a concluir que somente será possível alcançar a educação integral para todos se a todos forem oferecidas as variadas linguagens, atividades e acesso a bens culturais, hoje usufruídos por uma pequena parcela da população. Portanto, mesmo que a educação integral não requeira necessariamente mais tempo educativo, oferecer educação integral, na realidade brasileira, está intimamente ligada a oferta de mais tempo educativo (MAURÍCIO, 2009).

Mesmo com o conhecimento e o reconhecimento de experiências já realizadas, o conceito de educação integral “não é autoevidente”, como apontado por Gabriel e Cavaliere (2012), fato que se relaciona com os limites e possibilidades de cada uma das instituições escolares e seus diferentes modelos e contribuições de fazer a educação integral no Brasil.

Cavaliere (2009) sintetiza em duas vertentes as configurações da organização para a ampliação do tempo de escola brasileira. Não necessariamente antagônicos, como frisado pela autora, a decisão por um ou outro baseia-se na realidade da esfera administrativa (federal, estadual ou municipal), como também nas intencionalidades político-ideológicas ante a concepção de Estado e sociedade. A primeira vertente

[...] tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de

alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE, 2009, p. 52).

As duas vertentes foram nomeadas respectivamente pela autora como *escola de tempo integral* e *aluno em tempo integral*. A primeira é focada no fortalecimento do espaço escolar: mudanças/adaptações arquitetônicas e alterações/adaptações nos tempos escolares com o intuito de propiciar à comunidade escolar novas experiências; a segunda, independentemente da estruturação ou reestruturação do espaço escolar, enfatiza a concepção multissetorial da educação. Portanto são utilizados espaços e profissionais externos à escola.

É fato que a ampliação, por si só, da jornada escolar não é necessariamente condição para a efetivação de uma educação integral, ou um elemento de qualidade. Por outro lado, como defendem também Cavaliere (2002, 2009) e Coelho (2009), a ampliação da jornada escolar carrega uma possibilidade potencial, desde que essa ampliação possa redimensionar a ação pedagógica no ambiente escolar.

Em se tratando do tempo integral no ensino médio, novas questões são introduzidas às discussões advindas de outros níveis de ensino: quais configurações serão dadas ao tempo integral nesse nível de ensino, considerado como a encruzilhada estrutural do sistema educativo brasileiro? (ENGUIITA, 2014). Para Dayrell (2007), presenciamos uma crise do ensino médio, na sua relação com a juventude e os professores, agudizada pelos questionamentos dos jovens sobre o que a escola se propõe.

Trata-se de uma crise que, evidentemente, não pode ficar restrita ao ensino médio ou à escola, mas reflete-se sobre ambos. Não é possível pensá-la somente como uma crise na educação ou nos processos educativos da sociedade (a escola, um desses lugares). É reflexo de uma crise conjuntural muito mais ampla que, apesar de ser tentador, não é possível considerar como um fato local e isolado e, ainda, imune aos acontecimentos que acometeram o mundo moderno. É uma crise que, não sendo endógena à escola, a atinge fulminantemente (ARENDRT, 2013).

Para Arendt (2013), a era da modernidade é marcada pela destruição de tudo o que há entre nós. Metaforicamente, a autora usa o termo deserto. A crise da tradição, a barbárie dos regimes totalitários e o mito da prosperidade através do ganho material fizeram com que perdêssemos o “corrimão da história” e as certezas nas quais até então a humanidade se apoiava.

Nesse sentido, vivencia-se, na contemporaneidade, a perda dos referenciais e das respostas em que nos apoiávamos até então e na crescente transformação dos valores sociais e humanos transmutados pela fluidez, efemeridades das relações e de incertezas, tanto em relação ao presente quanto em relação aos projetos futuros, conforme apontado por Bauman (2008) e Berger e Luckmann (2005). Em terreno movediço e incerto, a regra universal de produção de vínculos se esvanece, já que, “[...] para ter uma intenção bem pensada de transformar o presente em referência a um futuro projetado, é necessária uma pequena quantidade de controle sobre o presente” (BOURDIEU, 1998, p. 96), o que, para a escola, tem representado a impossibilidade de continuar pretendendo legitimar-se como único meio de ascensão social e, para a juventude, o questionamento em relação ao próprio sentido da escola.

Diante da escola, em especial a de ensino médio, os jovens são muitas vezes invisibilizados em sua diversidade e em suas culturas juvenis por meio de silenciamentos que promovem um olhar eminentemente adulto das práticas que devem, ou não, se encaixar nos cotidianos escolares (DAYRELL; CARRANO, 2014). Nesse contexto, como aponta Perrenoud (1995), o jovem é homogeneizado em seu ofício de aluno e, como tal, necessita responder positivamente aos padrões desse ofício que a instituição almeja.

Além da Constituição Federal de 1988, o direito à educação (integral) foi reiterado pela Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – Ecriad), pela Lei n.º 9.394/1996 (LDB), pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (PNE, 2001-2010) e pela Lei n.º 13.005/2014 (atual PNE, 2014-2024). A definição de tempo integral é apresentada no PNE (2014-2024) como o tempo de permanência dos alunos na escola, igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o ano letivo (BRASIL, 2014).

A concepção de educação integral, nesse sentido, enseja a formação integral do sujeito, sendo, por isso, necessário o “[...] desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade” (GUARÁ, 2009, p. 16). Dada essa concepção, formar integralmente um indivíduo não está circunscrito ao processo formal e intencional de ensino, isto é, da escola, mas tem sua base nas esferas da vida desse indivíduo.

Além desse conceito, Guará (2009) elenca outros sentidos atribuídos ao termo. O primeiro e o mais popularizado é relativo à escola de tempo integral, com foco nas horas diárias em que o aluno passa na instituição. Um segundo sentido da educação integral centra sua análise na perspectiva da integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, focalizando especialmente o currículo escolar nas práticas educacionais com experiências e conteúdos transversais. Essa concepção de educação propõe uma estreita articulação curricular que contemple o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integral. Por fim, é a concepção de que a educação integral decorre da necessidade de expansão das experiências de aprendizagem e do tempo dedicado aos estudos pela articulação da escola com as muitas ações e espaços do seu entorno.

Com efeito, é necessário superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas e hierarquias de saberes, que desconsidera a pluralidade da formação humana e concebe a escola como instrumentalizadora de técnicas para o aprender a aprender. O foco no aprender a aprender exemplifica, para Masschelein e Simons (2014), a domaçaõ da escola e do professor no deslocamento da igualdade “onde todos são alunos” e onde “todos são capazes” por cristalizações em prol da “cultura da qualidade e eficiência” no âmbito escolar.

Apesar de a LDB explicitar a possibilidade de tempo integral somente no ensino fundamental, conforme o § 2.º do Art. 34, a proposta do atual PNE (2014-2024), que explicita na meta 6 a oferta do tempo integral na educação básica, cujo objetivo é oferecer educação em tempo integral a, no mínimo, 50% das escolas públicas, de

forma a atender a, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica, expande a ampliação do tempo escolar para o nível médio, adentrando em um nível de ensino e em suas peculiaridades.

É possível constatar que em seis anos o número de matrículas em tempo integral no ensino médio no Brasil mais que duplicou, indicando crescente número de jovens-adolescentes inseridos em uma configuração de tempo escolar ainda pouco difundida nas escolas públicas brasileiras.

Quadro 1 – Matrículas em tempo integral no ensino médio no Brasil.

| | TOTAL | TI | % |
|-------------------------|-----------|---------|------|
| 2012 | 6.914.688 | 230.398 | 3,33 |
| 2013 | 6.765.586 | 300.831 | 4,45 |
| 2014 | 6.668.967 | 362.657 | 5,44 |
| 2015 | 6.426.370 | 384.635 | 5,99 |
| 2016 | 6.469.361 | 409.401 | 6,33 |
| 2017¹ | 6.155.270 | 488.391 | 7,93 |

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2012-2017).

Nota: Quadro adaptado por Adriana Gomes Silveira.

¹ - Os dados de 2017 são preliminares.

Mesmo com o crescimento das matrículas ocorrido no ensino médio, estudos sobre o tempo integral nesse nível de ensino são escassos e ainda há muito a ser pesquisado. Os trabalhos¹³ encontrados nos bancos de dados pesquisados dizem respeito, de maneira geral, à política de implantação e gestão de escolas de ensino médio de tempo integral em determinado município/estado. No recorte temporal estabelecido, não foi encontrada uma investigação que privilegiasse os jovens estudantes e suas experiências nessa configuração de tempo escolar.

Acredito que novas (e antigas) questões serão apresentadas no que tange ao tempo integral no ensino médio, fomentadas nas metas propostas pelo atual PNE,

¹³ Em pesquisa realizada em março de 2017, no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações a partir do descritor “ensino médio em tempo integral”, encontrei três dissertações sobre a temática (dois trabalhos estavam repetidos): KOHLER, Irene Cristina. **O discurso do novo na forma(ta)ção do sujeito-aluno: a escola em tempo integral em cena**; JACOB, Maria Cecília Grieco Puppio. **Trabalho docente e perspectivas no contexto da prática pedagógica no ensino médio em tempo integral**; BENITTES, Valéria Lima Andriani. **A política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da Educação em tempo integral**. Nenhuma tese sobre o tema foi encontrada.

explicitadas na meta 6, e, ainda, na controversa reforma do ensino médio, imposta mediante uma medida provisória, dispositivo legal utilizado em situações emergenciais ou urgentes que, por isso, não podem aguardar o trâmite processual e a construção coletiva, a MP n.º 746/2016, que se tornou a atual Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016).

Entre a efervescência política da outorga de uma MP em uma “conversa unilateral” e posterior sanção em lei, o movimento #ocupaescola, organizado por jovens secundaristas, questiona não somente a forma jurídica dessa “conversa”, mas, sobretudo, a necessidade de eles, jovens, serem capazes de se expressar sobre a organização de suas escolas e de seus tempos.

É fato que o ensino médio não necessitava de uma MP, a não ser que a “urgência” ancorada por uma grande campanha midiática apresentasse em sua intencionalidade, como apontado por Ramos (2017) e Silva (2017), a desconstrução dos avanços nas políticas relacionadas ao ensino médio até então conquistadas. Considerem-se os retrocessos apresentados: redução da formação em Ciências Humanas pela exclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia como obrigatórias; redução da carga horária de formação geral para 1.800 horas; transformação da Educação Profissional em um itinerário formativo, separando-a, portanto, da Educação Básica; fragmentação de parte da carga horária (600 horas) em itinerários formativos; desestímulo à formação científica e pedagógica de docentes, expresso pelo incentivo ao “notório saber”.

Mesmo com o foco em crianças e no ensino fundamental, a análise de Maurício (2009) sobre o conceito de escola pública de tempo integral pode ser estendida aos jovens e ao ensino médio. Em sua análise, cinco condicionamentos embasam a ampliação do tempo integral, tendo como premissa o “[...] reconhecimento da pessoa como um todo” (MAURÍCIO, 2009, p. 26), potencializando, assim, a integralidade: primeiro, a escola deve ser um ambiente convidativo e “um lugar de encontro”; segundo, o horário integral deve ser tanto para o aluno como para o professor – “[...] nesta convivência longa e diária serão formuladas as condições coletivas que tornem produtivo o convívio de necessidades e culturas diversas, dos

próprios alunos e de professores e alunos” (MAURÍCIO, 2009, p. 27); terceiro, a escola pública em horário integral deve ser um espaço para múltiplas situações de aprendizagem, que proporcionem, a partir de diversas linguagens e possibilidades, o conhecimento e não a reprovação; quarto, essa política de Estado implica a aplicação de investimento contínuo; quinto, “[...] a implantação desta escola é obrigatoriamente paulatina” (MAURÍCIO, 2009, p. 28).

Considerando o terceiro condicionamento citado por Maurício (2009) – a convivência longa e diária e o convívio de necessidades e culturas diversas – e associando-o às questões relativas aos jovens, indago: No tempo integral no ensino médio, como as culturas juvenis em suas multiplicidades são reconhecidas? Sobre quais formas esse tempo será experienciado pelos jovens? É tempo que pode assumir um caráter ainda mais coercitivo e disciplinador sobre os jovens, característico do seu processo civilizatório (ELIAS, 1998)? É tempo que instrumentaliza para avaliações de grande escala? Ou é um tempo que respeita as singularidades juvenis e que, sob esse viés, estabelece conexão com uma proposta de educação integral e emancipadora? Daí a fundamental importância de ouvir e dialogar com os jovens e suas experiências, não objetivando *coletar dados*, mas apostando em um compromisso ético-político permanente.

Portanto, compreender, conceber e implementar a educação integral em uma sociedade “[...] que não oferece aos seres humanos motivos para ligarem uns para os outros”, como apontado por Sennett, (2012, p. 170), haja vista a atomização de sua conformação social, é tarefa árdua, mas premente, em se tratando da responsabilidade ética perante as novas gerações.

Nesse sentido, em diálogo com Arendt (2013, p. 234), “[...] os recém-chegados não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser”, portanto crianças e jovens são novos “[...] em um mundo que lhe é estranho e se encontram em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação”. Como representantes do mundo, caberia aos educadores (adultos), segundo a autora, assumir a responsabilidade de preparação e formação desses recém-chegados.

Ouvir e dialogar com as juventudes? Juventudes, que palavra é essa?

2 SOBRE A(S) JUVENTUDE(S)

2.1 APENAS UMA PALAVRA OU MAIS QUE UMA PALAVRA?

Menos do que uma etapa cronológica da vida, menos do que uma potencialidade rebelde e inconformada, a juventude sintetiza uma forma possível de pronunciar-se diante do processo histórico e de constituí-lo (FORACCHI, 1965, p. 303).

Provocados pelas proposições de Pierre Bourdieu (1983) acerca da juventude, os cientistas sociais argentinos Mário Margulis e Marcelo Urresti (2008) intitulam um capítulo – *La juventud es más que una palabra* – que compõe o livro “La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura e juventud”, considerando as possibilidades de reflexão com base no questionamento do subitem, discorro o capítulo.

Ante a multiplicidade de questões relacionadas aos estudos sobre juventude, em que “[...] cada disciplina das ciências humanas faz um tipo de recorte e, dentro delas, diferentes correntes teóricas ressaltam dimensões distintas desse complexo ao qual o termo pode se referir” (ABRAMO, 2005, p. 38), proponho algumas considerações, a partir dos primeiros textos de Benjamin sobre experiência e sobre a relação que esse autor faz com a experiência da juventude e do ser jovem (1994, 2002). Posteriormente, incursiono pela Sociologia da Juventude, tendo como autores privilegiados Abramo (2005, 2008), Abramovay e Castro (2006), Bourdieu (1983), Carrano (2002 e 2003), Dayrell (2007, 2016), Dayrell e Carrano (2014), Feixa (2003, 2006a, 2006b), Martins (2014), Pais (2003, 2006, 2008), Spósito (2005, 2008) e Spósito e Souza (2014).

Com a primeira guerra à porta, Benjamin, jovem militante do Movimento Juventude Livre – *Jugendbewegung* –, escreveu um de seus primeiros textos, intitulado “Experiência” (*Erfahrung*) (BEJAMMIN, 2002).

Todavia, o âmbito da experiência, nesse ensaio, é ainda tomado sob o ponto de vista individual, distante da posterior amplitude do conceito nos anos 1930 que o autor apresenta. A compreensão de experiência nesse texto refere-se à modificação do caráter da experiência vivida na juventude em relação ao da vida adulta, que

posteriormente se aproxima da noção de *Erlebnis* – a dimensão incomunicável da experiência na modernidade (BENJAMIN, 2002).

A experiência no ensaio juvenil de Benjamin (2002) é elaborada como sinônimo da máscara do adulto, e o objetivo do artigo é desmascarar aqueles (adultos) que acham que já experimentaram tudo. A juventude não é tratada como uma questão cronológica, e a intenção de Benjamin é contrapor ao que a experiência do adulto se tornou: igual, inexpressiva, sempre a mesma, baseada na trivialidade da vida. Por isso, compara a experiência dos adultos ao evangelho de filisteu, cuja vida é movida por interesses estritamente materiais e utilitaristas.

Para Benjamin, a juventude é a *outra* experiência que “[...] pode ser hostil ao espírito e aniquilar muitos sonhos fluorescentes. No entanto, é o que existe de mais belo, de mais intocável e inefável, pois ela jamais estará privada de espírito se nós permanecermos jovens” (BENJAMIN, 2002, p. 24).

Centrada na vivência individual, a juventude representa novas possibilidades do novo, é a experiência da novidade e, por isso, não pode servir ao mundo, e é exatamente essa não rendição ao mundo que a caracteriza. Dessa maneira, para Benjamin, “ser juventude” é uma atividade questionadora. Não sabendo as respostas, mas mantendo vivo o fazer perguntas, tornando-se fazedor de perguntas, a experiência da juventude seria uma possibilidade de ir de encontro à inexpressiva e sempre igual experiência do filisteu (adulto), sujeito à aceitação do estabelecido.

Em Benjamin, a experiência dos adultos é vazia por restringir-se à vivência individual (*Erlebnis*) e, nessa acepção, o autor critica o conformismo e a indiferença deles em relação ao contexto político da época e às consequências para um mundo que caminhava para a guerra. Esse mundo à beira da destruição requeria, segundo o filósofo, ajuda para a sua travessia, já que a tradição estava esmorecendo e “[...] os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 114-115).

Contudo, se para Benjamin (1994, 2002) a experiência da juventude é sempre uma potencialidade para a mudança e a transformação, por isso é positiva, por outro

lado, à juventude e ao jovem é atrelado um estatuto construído pela marca da negatividade, isto é, mudança e transformação são definidas por aquilo que não são, tomando o adulto como referencial de completude. Em outras palavras, a juventude e o jovem, principalmente o jovem-adolescente, também são percebidos a partir de uma visão adultocêntrica de incompletude. Diferentemente da “visão romântica” associada à infância e à criança, à juventude e ao jovem são associadas expressões que socialmente os colocam, muitas vezes, como os responsáveis pelas mazelas sociais da modernidade.

Pais (2003, 2006) aponta que os estudos da Sociologia da Juventude compreendem os jovens de duas formas. A primeira considera a juventude como grupo social homogêneo, composto por indivíduos cuja característica mais importante é estarem vivenciando certa fase da vida, ou seja, pertencerem a um dado grupo etário. Nessa linha, a prioridade é conferida à análise daqueles aspectos tidos como mais uniformes e constantes dessa etapa da existência. A segunda, de caráter mais difuso, que, em função de reconhecer a existência de múltiplas culturas juvenis, formadas a partir de diferentes interesses e inserções na sociedade (situação socioeconômica, oportunidades, capital cultural, entre outras), define a juventude para muito além de um bloco único, no qual a idade seria o fator predominante. Por essa linha, vem-se tornando cada vez mais corriqueiro o emprego do termo juventudes, no plural, que não objetiva abarcar todas as especificidades, mas, justamente, apontar a enorme gama de possibilidades presente nessa categoria.

Portanto, para falar de juventude é importante ressaltar que a busca por uma unidade explicativa da categoria inviabiliza a análise dos diversos aspectos dos sujeitos e dos grupos juvenis. O termo juventudes, no plural, que vem sendo utilizado por pesquisadores brasileiros (ABRAMO, 2005, 2008; ABRAMOVAY; CASTRO, 2006; DAYRELL; CARRANO, 2014) nos últimos anos, parte do pressuposto da impossibilidade de se compreender a juventude como uma experiência homogênea e única. Se, por um lado, o termo juventudes aponta para o reconhecimento de uma pluralidade conceitual, por outro lado, Spósito (2008) tece provocações sobre as consequências de que tal decisão pode conduzir-nos a uma pulverização e a certa fragilidade analítica da categoria, devido à sua imprecisão, pela sobreposição indevida entre fase de vida e sujeitos concretos, aspectos que,

segundo a autora, já não se superpõem para os estudiosos da infância, pois

[...] infância e criança são noções que exprimem estatutos teóricos diferentes, **operação ainda não delimitada claramente pelos estudiosos**, profissionais e demais agentes sociais que tratam da juventude, pois superpõem jovens – sujeitos – e fases da vida – juventude – como categoria semelhante (SPÓSITO, 2008, p. 17) (grifos meus).

Mesmo que, ao falar de juventude, Spósito¹⁴ (2008) se refira a um momento do ciclo da vida – histórico e socialmente construído – vivido e interpretado de formas variadas por diferentes jovens, inúmeros são os jovens e as condições que os diferenciam: raça/etnia, gênero, geração, faixa etária, região, entre outras. Entretanto, apesar da provocação da pesquisadora e da legitimidade dos argumentos que singularizam a juventude e a importância de não sobrepor as noções de jovens (sujeitos concretos) e juventude (fase da vida), para efeito desta pesquisa será adotado o uso da palavra no plural, uma vez que a investigação não discorrerá acerca de uma juventude específica.

Tal decisão se respalda na compreensão de que juventudes diz respeito a uma diversidade e pluralidade de experiências juvenis circunscritas pelo gênero, etnia, raça, ou seja, “[...] existem muitas formas de ser e de se experienciar o tempo de juventude” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 105). Isso quer dizer que, muito além de ser uma experiência geracional, ser jovem significa ser atravessado e constituído por diversos pertencimentos, como a escola, a família, os amigos, o trabalho, o gênero, a classe social, entre outros.

Nesse sentido, pode-se conceber juventude como uma categoria social e também cultural em constante reconfiguração, por isso, como “[...] um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem suas especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a passagem, assumindo uma importância em si mesma” (CARRANO, 2002, p. 3).

¹⁴ Ver a coletânea, organizada em dois volumes, resultado de pesquisa nacional desenvolvida em rede e coordenada pela pesquisadora Marília Sposito (USP) sobre a produção de conhecimentos discente de Mestrado e Doutorado no tema Juventude. A pesquisa fez um levantamento de teses do Portal Capes no período de 1999 até 2006, nas áreas da Educação, Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e Serviço Social. Além disso, produziu artigos sobre diferentes eixos temáticos.

Sendo assim, definir jovens como aqueles que têm entre 14 e 24 anos ou entre 14 e 29 anos é uma escolha que precisa estar relacionada com outras experiências, pois, para aqueles que não têm direito à infância, a juventude pode começar muito cedo. Em contrapartida, há aqueles que podem “alargar o chamado tempo de juventude”, em consequência das alterações no mercado de trabalho e do aumento da expectativa de vida, como colocado por Novaes (2006).

É pertinente ressaltar que os marcos das políticas públicas relacionadas à juventude brasileira são bem recentes (APÊNDICE B); citamos a criação, em 2005, do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e a inclusão do termo jovem no ordenamento jurídico constitucional em 2010, com a Emenda Constitucional n.º 65, de 13 de junho de 2010. Para essas políticas, “ser jovem” no Brasil é delimitado àqueles que se situam entre 15 e 29 anos, o que contempla, hoje, 2015, pouco mais de 51 milhões de brasileiros¹⁵. É essa a faixa etária utilizada na Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013, mais conhecida como o Estatuto da Juventude. Anteriormente, “ser jovem” no Brasil acompanhava a faixa etária das Nações Unidas, que é de 15 a 24 anos. A atual Política Nacional de Juventude divide a faixa etária de 15 a 29 anos em três subgrupos: jovens da faixa etária de 15 a 17 anos, os jovens-adolescentes; jovens de 18 a 24 anos, os jovens-jovens; e jovens da faixa dos 25 a 29 anos, os jovens-adultos.

Abramo (2005), em estudo sobre o uso das noções de adolescente e juventude, aponta que, nas pesquisas das áreas de Educação e Ciências Sociais, os termos empregados com maior frequência são jovem e juventude. O termo adolescente, comumente associado aos estudos da Psicologia, transformou-se em um dispositivo jurídico com a promulgação do Ecriad, na década de 1980. A sociologia brasileira, sob os estudos pioneiros e ainda relevantes de Marialice Foracchi (1965, 1972), precursora da temática sobre juventude no Brasil, utiliza o termo juventude, compreendendo a adolescência como sua fase inicial.

Para Bourdieu (1983), divisões etárias são arbitrárias e se relacionam a contextos

¹⁵ Precisamente são 51.340.478 brasileiros(as). Fonte: IBGE. Dados do Censo/2010. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/caracteristicas_da_populacao_tab_pdf.shtm.

sociais e históricos. Essas divisões auxiliam na compreensão das disputas que se manifestam por meio da repartição etária de poderes com a manutenção, inserção ou desaparecimento de posições sociais. Abramo (2005) acresce à assertiva bourdieusiana os diferentes modos de inserção dos jovens na estrutura social, a necessária distinção:

[...] **a condição** (o modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida que alcança uma abrangência social maior, referida a uma dimensão histórico-geracional) e **situação**, que revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc. (ABRAMO, 2005, p. 42, grifos meus).

Portanto, a ideia do reconhecimento e do pertencimento da juventude e dos jovens na sociedade precisa ser analisada a partir das diferenças entre as classes sociais, considerando o “[...] espaço de possibilidades que são oferecidas aos jovens”, como apontado por Bourdieu (1983, p.154).

Mesmo discordando do arbitrário cultural de definição da juventude em termos simplesmente etários, Carrano (2002) e Dayrell e Carrano (2014) indicam que tal critério é bastante utilizado nas pesquisas estatísticas e na institucionalização e judicialização das idades de escolarização e das responsabilidades jurídicas e sociais, haja vista a vinculação de juventude à “imaturidade psicológica”, que, para o autor, deveria ser percebida a partir da compreensão “[...] da juventude como uma complexidade variável, que se distingue nos diferentes tempos e espaços sociais” [...] (CARRANO, 2002, p. 12).

De maneira geral, as pesquisas que tinham como objeto de estudo as juventudes passaram a utilizar as diretrizes do Estatuto da Juventude, como, por exemplo, o Mapa da Violência¹⁶, que já apresenta, nos dados de 2014, essa ampliação, que o levou a ajustar todas as séries históricas, tendo como base esse novo marco etário. Todavia, mesmo com a adoção de uma faixa etária mais estendida de “ser jovem” somente em 2013, com o Estatuto da Juventude, a pesquisa *Juventude, Juventudes: o que une e o que separa*, realizada por Abramovay e Castro em 2006, já havia inaugurado, no Brasil, essa ampliação na faixa etária dos estudos sobre a juventude,

¹⁶ Trata-se de uma série de estudos publicados desde 1998 sob responsabilidade do sociólogo Júlio Jacobo Waiselfisz.

portanto anos antes de ter sido proposta pelo Estatuto.

Dado o exposto, consideramos juventude como uma categoria sócio-histórica definida em suas relacionalidades, que diz respeito à questão cronológica, mas não se reduz a ela. Em seu trabalho clássico acerca da juventude, Bourdieu (1983, p. 112) advertia: “[...] as classificações por idade [...] acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em relação ao outro”. Dependendo de nossa posição geracional, “[...] somos sempre o jovem ou o velho de alguém”, o que corrobora as divisões em classes definidas por idade como um arbitrário que “[...] é socialmente manipulado e manipulável”. Por fim, considera que

[...] falar dos jovens como se fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente, já constitui uma manipulação evidente. Seria preciso pelo menos analisar as diferenças entre as juventudes (BOURDIEU, 1983, p. 113).

Isso leva à impossibilidade de haver completa homogeneidade nas culturas juvenis, visto que outros condicionantes se somam na produção das condições sociais e nos referentes culturais que os jovens dispõem para a produção de suas culturas.

2.2 CULTURAS JUVENIS

Como construção social, a adolescência e a juventude foram inventadas no início da era industrial. Todavia sua disseminação somente se iniciou por volta de 1900, quando várias reformas na escola, no mercado de trabalho, na família, no serviço militar, nas associações de jovens e no mundo do entretenimento permitiram que surgisse uma nova geração capaz de criar uma cultura própria, diferente da dos adultos (FEIXA, 2006a).

Diante de uma cultura e de um modo de ser distintos dos do mundo adulto, tendo como interlocutores privilegiados Feixa (2003, 2006a, 2006b) e Pais (2003, 2006), acredito que a noção de culturas juvenis e as reflexões aqui expostas contribuem para a compreensão sobre os modos como os jovens são percebidos na relação com as culturas hegemônicas estabelecidas. Nesse sentido, vejo os jovens como

produtores de uma cultura própria, conforme propõe Feixa, e como sujeitos ativos, dotados de capacidade de ação e reação, conforme percebe Pais.

Mesmo considerando que existam diferentes juventudes, é necessário percebermos que os jovens não vivem esse momento de forma isolada; pelo contrário, vivem-no em constantes aproximações com seus pares, que procuram respostas ou fazem perguntas semelhantes às suas, caracterizando, assim, modos peculiares a que denominamos culturas juvenis.

A utilização da noção de cultura juvenil no plural – culturas juvenis – segue os mesmos argumentos em relação à pluralização da noção de juventude, isto é, a heterogeneidade das práticas juvenis. Nos escritos de Feixa (2003, 2006a), a noção de culturas juvenis adquire uma intencionalidade mais explícita. Para o autor, a escolha do termo “cultura” e não “subcultura” objetiva evitar uma compreensão estereotipada que possivelmente aconteceria com o termo “subculturas”. Mesmo utilizando o termo cultura juvenil no singular, Pais (2006) compreende a juventude e sua cultura como plurais, como podemos perceber em sua definição sobre cultura juvenil:

Por cultura juvenil pode entender-se o sistema de valores socialmente atribuído à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase da vida), isto é, valores a que aderirão os jovens de diferentes meios e condições sociais (PAIS, 2006, p. 69).

Feixa (2006a) destaca dois sentidos de compreensão dessas culturas: o primeiro, um sentido amplo que se refere às experiências que os jovens expressam coletivamente, como estilo de vida e de maneiras de convivência e grupalidades; o segundo, um sentido restrito que diz respeito ao aparecimento de “microsociedades juvenis”, que se organizam a partir de certo grau de autonomia em relação às instituições dos adultos: grupos de voluntários em ambiente presencial ou virtual, redes de amizades. O mesmo autor aponta ainda que as culturas juvenis podem ser compreendidas de maneira complementar pelas condições sociais e imagens culturais.

As condições sociais dizem respeito ao conjunto de direitos e obrigações que definem a identidade de cada indivíduo dentro de uma dada estrutura social. Dessa

forma, “[...] as culturas juvenis são construídas pelas identidades geracionais, de gênero, de classe, de etnia e de território”¹⁷ (FEIXA, 2003, p. 9, tradução minha). Já as imagens culturais referem-se ao conjunto de atributos ideológicos e simbólicos atribuídos e/ou apropriados por cada indivíduo; logo “[...] as culturas juvenis se traduzem em estilos mais ou menos visíveis, que integram elementos materiais e imateriais heterogêneos”¹⁸ (FEIXA, 2003, p. 9, tradução minha), que podem ser verificados pela forma de comunicação, usos do corpo e práticas culturais diversas.

As condições sociais se configuram na imbricação entre a cultura hegemônica e a cultura parental. A cultura hegemônica representa e reflete o poder social em uma escala mais ampla; as culturas parentais são consideradas por Feixa (2003) como grandes redes culturais, definidas principalmente pela identidade étnica e de classe, em que se desenvolvem as culturas de idade. Dizem respeito às “[...] normas de conduta e valores vigentes no meio social de origem de cada indivíduo”¹⁹ (FEIXA, 2003, p. 9, tradução minha). Pertinente ressaltar que as culturas parentais não se limitam à relação direta entre pais e filhos, mas, segundo o autor, a um conjunto mais amplo de interações diárias entre os membros de diferentes gerações, como, por exemplo, dentro da família, no bairro, nas amizades, entre outros.

Em seus estudos sobre culturas juvenis, tanto Feixa (2003, 2006a e 2006b) quanto Pais (2006) demonstram que os jovens experienciam suas culturas juvenis tendo como referência seu grupo social e seus pertencimentos associativos. Considerando que a escola é um espaço onde os jovens passam grande parte do dia, a convivência escolar no tempo integral amplia esse tempo, agudizando a experiência dos jovens com seus pares, com os professores e demais adultos da instituição escolar. Essa dinâmica, por assim dizer, pode contribuir para a resolução de conflitos e a convivência, todavia engendra um tempo que também pode configurar-se ora como “sufocante”, ora como “ocioso”.

¹⁷ Texto original: “[...] las culturas juveniles se construyen con materiales provenientes de las identidades geracionales, de género, de clase, etnia y territorio” (FEIXA, 2003, p. 9).

¹⁸ Texto original: “[...] las culturas juveniles se traducen en estilos más o menos visibles, que integran elementos materiales e inateriales heterogéneos” (FEIXA, 2003, p. 9).

¹⁹ Texto original: “[...] las normas de conducta y valores vigentes en el medio social de origen de cada individuo” (FEIXA, 2003, p. 9).

2.3 AS JUVENTUDES E A QUESTÃO DO(S) TEMPO(S)

De almejado, por suas certezas, o tempo futuro, antes visto como um avanço sempre contínuo ao progresso, foi abalado, principalmente após a Segunda Guerra, e o futuro passou a ser temido por suas indeterminações e riscos. Leccardi (2005), com base na tensão, futuro e riscos e seus desdobramentos na vida dos jovens, aponta que à medida que o limiar da incerteza aumenta associando-se, além de à ideia do futuro, à própria realidade cotidiana, o “projeto de vida” é subtraído desse jovem.

Além disso, quando a mudança, como ocorre em nossos dias, é extraordinariamente acelerada, e o dinamismo e a capacidade de *performance* são imperativos, quando o imediatismo é um parâmetro para avaliar a qualidade de uma ação, investir num futuro a longo prazo acaba parecendo tão pouco sensato quanto adiar a satisfação (LECCARDI, 2005, p. 36).

Diante dessa tensão, as juventudes aterrissam e mergulham num presente e tempo futuro cada vez mais incerto, tempos que, para Pais (2006, 2008), são zigzagueantes e com vários contratempos de continuidade e descontinuidade das trajetórias juvenis articuladas principalmente à família, à escola e ao trabalho. A mudança em um desses aspectos reverbera nos outros. Jovens que casam, saem da casa dos pais, tornam-se pais, constituem famílias; jovens que se separam, perdem seus empregos e retornam à casa dos pais. Nessas idas e vidas no tempo, jovens entram na vida adulta para em seguida redescobrir a juventude. Mesmo considerando que os jovens aterrissam e mergulham num presente e tempo futuro cada vez mais incerto, para Pais (2006; 2008), os jovens fazem do presente um tempo de alternativas futuras possíveis, assemelhando-se a Benjamin quanto à ideia positiva e potente sobre a juventude. Com essa tensão estabelecida, incertezas e possibilidades entre o jogo do presente e do futuro, a vida dos jovens é feita e refeita.

Feixa (2006b) aponta que a forma como o tempo é medido e percebido expressa a conexão entre as condições sociais, as imagens culturais e as formas de compreensão das grades etárias. Mellucci (1997) acresce a discussão sobre como o tempo é percebido pelos indivíduos: as questões dos tempos interiores e exteriores

têm fundamental importância para os jovens, o que significa compreender que cada sujeito, cada jovem experiencia, de maneira subjetiva, com ritmos próprios (tempo interior), uma determinada situação cronológica (tempo exterior) demarcada socialmente.

O relógio é, portanto, marcador social das fronteiras de transição dessas grades etárias, que medem o “[...] passar do tempo cronológico, mas também [podem] simbolizar o tempo biológico e, sobretudo, o tempo social” (FEIXA, 2006b, p. 80). Nessa perspectiva, a música *Em resposta ao Tempo*, interpretada por Nana Caymmi, citada no Capítulo 2, muito além de expressar poeticamente o tempo cronos, refere-se a um tempo social, um “relógio das gerações”, como proposto por Feixa (2006b). Por isso, é possível, pela memória musical de uma pessoa, estabelecer conexões com seu ciclo de vida e, portanto, suas fases biográficas culturalmente construídas. Conhecer, citar e cantar Nana Caymmi é marcador social de uma geração específica.

A partir da metáfora dos três tipos de relógio, o de areia, o analógico e o digital, como marcadores sociais, Feixa (2006b) apresenta uma “[...] odisseia no tempo sobre a juventude”, na qual, em cada relógio, a medida do tempo expressa a conexão entre condições sociais e imagens culturais.

Nas sociedades pré-industriais, como no relógio de areia, prevalece uma concepção circular do ciclo de vida: cada geração estaria assim reproduzindo os conteúdos culturais da geração que a antecedeu; na sociedade industrial moderna, como no relógio analógico, concebe-se o tempo como linear: cada geração inaugura um novo tipo de conteúdo cultural; e, por fim, como no relógio digital, a sociedade pós-industrial instaura uma visão virtual das relações geracionais: as rígidas fronteiras e esquemas biográficos desmoronam.

A medida de tempo expressa por cada um dos tipos de relógio estabelece uma interconexão entre as condições sociais e as imagens culturais, que, para Feixa (2006b, p. 82), traduzem “[...] as fronteiras e os passos entre as distintas categorias de idade”, remetendo a rituais que marcam essas fronteiras: os ritos de passagem, cuja base é a reprodução social; os ritos de corda, mecanismos de transição social; e os ritos de espiral, caracterizados “por mecanismos de nomadismo social e de

arritmia temporal” (FEIXA, 2006b, p. 82).

Obviamente essas diferentes concepções de tempo não são estanques e coexistem em um mesmo lugar e momento, ou seja, os jovens convivem com os três relógios, dependendo da instituição onde estejam inseridos; suas características e gostos pessoais estabelecem conexões diversas. Podemos perceber que na nossa sociedade

[...] o tempo do relógio de areia segue tendo força naquelas instituições, como a escola, o exército, as igrejas ou as profissões mais tradicionais, em que as estruturas de autoridade estão fortemente consolidadas e a idade, ou veterância, continua sendo um dos pilares do poder e do saber. O relógio mecânico domina naquelas instituições, assim como o tempo livre, as associações juvenis e o mercado, naquelas em que as estruturas de autoridade estão divididas e as hierarquias de idade se dissolvem, mas a adscrição geracional segue sendo um referencial de classificação social. O relógio digital finalmente se expressa principalmente naquelas instituições – como os meios de comunicação de massas, as novas tecnologias de informação e as formas de diversão digital – em que as estruturas de autoridade colidem, as idades se convertem em referenciais simbólicos que mudam e que estão sujeitos a constantes retroalimentações (FEIXA, 2006b, p. 83, grifos meus).

Associando-as à metáfora dos relógios, o autor discorre também a respeito das narrações sobre a juventude, as quais denomina de cunho cinematográfico: a síndrome de *Tarzã*, a síndrome de *Peter Pan* e, por fim, a síndrome de *Blade Runner*.

A síndrome de *Tarzã* perdurou até meados do século XX e foi inventada no final do século XVIII por Jacques Rousseau. Essa narração concebe o jovem-adolescente como um bom selvagem que necessita ser civilizado e que, embora apresente as potencialidades da humanidade, ainda não se desenvolveu. Daí o questionamento: “o adolescente deve ser mantido isolado – como *Tarzã* em sua selva infantil, ou deve ser integrado à civilização adulta?” (FEIXA, 2006b, p. 84).

Após a Segunda Guerra, a segunda narrativa passou a vigorar de maneira hegemônica, impulsionada, segundo o autor, pelo “potencial da sociedade de consumo e do capitalismo maduro”. O jovem-adolescente nessa narrativa seria um sujeito revolucionário que questiona, se rebela e resiste em se adequar às normas estabelecidas pela sociedade adulta; o que predomina é a ideia de que é melhor ser

ou parecer jovem, a ser ou parecer velho. Daí a associação à história de *Peter Pan*.

A síndrome de *Blade Runner* emerge no século XXI; os jovens-adolescentes, como os “replicantes” do filme, são percebidos como seres artificiais: robôs e humanos, a ambivalência entre a obediência aos adultos e o desejo de emancipação dessa obediência, visto que,

[...] como os “replicantes”, os adolescentes têm todo o mundo ao seu alcance, mas não são donos de seus destinos. E, como *Blade Runner*, os adultos vacilam entre a fascinação pela juventude e a necessidade de exterminar a raiz de qualquer desvio da norma (FEIXA, 2006b, p. 85).

Compreender como as marcas do tempo são experienciadas por jovens-adolescentes em “tempo integral” requer refletir sobre as construções sociais acerca da juventude e suas culturas juvenis, sobre a questão dos tempos na condição humana e no espaço escolar e sua ampliação com a implantação do tempo integral. E esse foi o objetivo deste trabalho até o momento, para agora iniciar a conversa sobre o contexto da pesquisa – um *campus* da Rede Federal de Educação Profissional – e, posteriormente, apresentar as construções e desconstruções, os desafios e conflitos de uma pesquisadora-docente “à procura de um saber” e da pesquisadora-aprendiz em formação no encontro com os jovens coautores desta pesquisa.

3 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

3.1 OS INSTITUTOS FEDERAIS, O IFES E O “CAMPUS DAS MONTANHAS”

A proposta desta seção é contextualizar a EPTNM e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), objetivando situar o EMI em uma instituição que disponha de especificidades em torno de sua criação, expansão e manutenção e que atualmente contemple uma diversidade de cursos em níveis e modalidades de ensino. Em consequência dessa diversidade de cursos ofertados pelos IFs, existe, veladamente ou não, uma “crise de identidade institucional” ou uma “questão identitária”, como apontado por Lima e Zandonade (2012). Com efeito, a importância dessa contextualização decorre da intenção de relacioná-la ao tema desta investigação e não de historizar sobre os IFs.

Em pouco mais de um século, a educação profissional foi renomeada inúmeras vezes: escola de aprendizes e artífices (1909), liceus profissionais (1937), escolas industriais e técnicas (1949), escolas técnicas (1959), primeiros centros federais de educação tecnológica (1978), universidade tecnológica (2005), institutos federais (2008). A variada nomenclatura expressa a intenção dos projetos político-educacionais e seus ideários em relação à educação e, em especial, à educação profissional.

No período que vai de 1997 a 2007, marcado pela impossibilidade da oferta de cursos do EMI à educação profissional, devido ao Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, e, ainda, à implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), que balizava a extinção gradativa do EMI, atrelando a adequação ao Programa com os repasses de verbas, grande parte das instituições viu-se obrigada a cumprir o proposto pelo Decreto. Em consequência, a oferta de vagas diminuiu drasticamente. Por exemplo, no Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet) de Minas Gerais, houve a redução das 1.200 vagas no ensino médio em 1997 para 120 em 1998 (GARIGLIO, 2002).

No Governo Lula (2003-2010), iniciou-se um movimento de fortalecimento e expansão sem precedentes da Rede Federal.²⁰ Acontecimentos significativos desse movimento são a criação, em 2005, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pela Lei n.º 11.184, de 7 de outubro 2005, e, em 2008, a criação dos IFs, pela Lei n.º 11.892, de 28 de novembro de 2008.

A criação dos IFs unificou 31 Cefets, 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas federais (EAFs), sete escolas técnicas federais e oito escolas vinculadas a universidades. Naturalmente, a unificação dessas instituições e suas identidades institucionais não é algo que possa ser realizado a partir de uma Lei ou Decreto. A Rede Federal ainda é formada por instituições que não aderiram aos institutos federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Cefets, 25 escolas vinculadas a universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

Se, a partir da Lei n.º 11.892/2008, a educação profissional média integrada retornou como política de Estado, também a diversidade das atribuições dos IFs contribuiu para uma crise de identidade institucional, pois, diferentemente das Universidades, responsáveis pelo ensino de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, as atribuições dos IFs abrangem ampla diversidade, como podemos observar na íntegra:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Mais adiante, na Seção III – Dos objetivos dos Institutos Federais, art. 7º, ressalto os incisos I e VI:

[...]

I - ministrar educação profissional técnica de **nível médio**²¹, prioritariamente

²⁰ No período de 1999 a 2002, o total de *campus* da Rede era de 140, atendendo a 120 municípios; de 2003 a 2010, o total de *campus* passou para 354, atendendo a 321 municípios; de 2010 a 2014, o total de *campus* passou para 562, atendendo a 512 municípios.

²¹ O quantitativo de oferta em cada exercício dos IFs também foi definido pela Lei n.º 11.892, que determina o mínimo de 50% de vagas para atender a EPTNM e 20% de vagas para atender aos cursos de licenciatura. Assim, obedecendo ao exposto na Lei, os IFs atendem prioritariamente ao

na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
[...]

VI - ministrar em nível de educação superior:

- a) **cursos superiores** de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) **cursos de licenciatura**, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) **cursos de bacharelado e engenharia**, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) **cursos de pós-graduação lato sensu** de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) **cursos de pós-graduação stricto sensu** de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (grifos meus).

Segundo o § 1.º do art. 4.º do Decreto n.º 5.154, de 25 de julho de 2004, a articulação entre a EPTNM e o ensino médio dava-se de forma integrada e concomitante. Os jovens sujeitos desta pesquisa são estudantes atravessados e marcados pela experiência na modalidade de ensino médio integrado e em tempo integral.

O Ifes aderiu à Lei n.º 11.892/2005 e, em 2008, cada unidade dos Cefets e as EAFs foram ifetizadas. Desse modo, de 2003 a 2016, passaram de 7 para 22 os *campi* presentes em todas as microrregiões capixabas, dezesseis dos quais estão localizados em municípios fora da Microrregião Metropolitana da Grande Vitória.

O estudo em referência tem como lócus de pesquisa um dos *campi* do Ifes, localizado na Microrregião Sudoeste Serrana Espírito-Santense²², composta por sete municípios, também conhecida como Região das Montanhas do Espírito Santo. Juntos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010)²³, têm

nível médio.

²² A partir da Lei n.º 9.768, de 22 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a definição das Microrregiões e Macrorregiões de Planejamento no Estado do Espírito Santo, foram definidas dez microrregiões de Planejamento para o estado do Espírito Santo, assim denominadas: Metropolitana, Central Serrana, Sudoeste Serrana, Litoral Sul, Central Sul, Caparaó, Rio Doce, Centro-Oeste, Nordeste e Noroeste.

²³ Em agosto de 2017, o IBGE publicou a estimativa da população brasileira. Para a Microrregião Sudoeste Serrana estima-se uma população de 145.477, e de 24.575 habitantes para o município das Montanhas. Disponível em www.portal.imprensanacional.gov.br.

uma população de 132.069 habitantes. Nessa Microrregião, existem dois *campi* em municípios distintos.

Para garantir o anonimato do *campus* contexto da investigação, passarei a identificá-lo como “*campus das Montanhas*”. A escolha por essa denominação deve-se à placa de sinalização na BR 262. Nas viagens de deslocamento para cursar o doutorado, passei incontáveis vezes por baixo dessa placa, lendo artigos, livros, conversando com o vizinho de poltrona; outras vezes, em silêncio e elaboração sobre os textos lidos e as encruzilhadas de uma empiria. Circunscrevo, a partir da metáfora do conhecimento, como uma viagem do pesquisador (COLOMBO, 2005; SIQUEIRA, 2016), com suas idas e vindas, chegadas e partidas, a entrada no contexto de investigação desta pesquisa, privilegiando a experiência etnográfica no percurso da viagem, que não se reduz à polarização chegada/partida.

Sabendo de antemão que um texto etnográfico não comporta (e que bom que não comporte!) a experiência de um pesquisador, acrescentei o termo aprendiz à experiência de uma pesquisadora em formação. Convido-os ao registrado!

Para tanto, sejam bem-vindos ao “*campus das Montanhas*”!

3.2 BEM-VINDOS AO “*CAMPUS DAS MONTANHAS*”

Fotografia 1 – “*Campus das Montanhas*”.



© Argeone Herbst

Fonte: Acervo de Argeone Herbst.

Disponível em www.facebook.com/ifesvendanova/photos.

Sem dúvida é possível afirmar que o *campus* das Montanhas está encrustado entre pés de cafés. Trata-se de um *campus* bem arborizado, com uma diversidade de árvores e flores, o que na primavera torna o ambiente lindamente florido. Foi construído em um terreno típico da região das montanhas capixabas, onde havia (e ainda há) um grande cafezal. Mesmo que houvesse outras possibilidades arquitetônicas, a construção do *campus* se deu em níveis, de forma similar à do plantio de cafezais. Assim, nem vertical, nem horizontal, os prédios são distribuídos acompanhando os níveis do terreno, o que dificulta a integração e comunicação da comunidade acadêmica. Essas características topográficas e a construção do *campus* em níveis, influencia diretamente na forma como servidores e alunos se apropriam do espaço escolar. Portanto são comuns expressões que demarcam e delimitam certos espaços a certos grupos: “prédio administrativo”, “prédio onde ficam os alunos”, “prédio dos laboratórios”. É comum que o deslocamento entre os prédios seja realizado pelos servidores ou público externo por meio de algum veículo, apesar de as distâncias serem relativamente pequenas. Os jovens-adolescentes, de maneira geral, deslocam-se a pé pelo *campus* e, nos intervalos, concentram-se entre os níveis onde se localizam o prédio das salas, a cantina e o ginásio.

Após os portões da guarita, à direita, no primeiro nível do *campus*, está o prédio onde se encontram os setores administrativos: registro acadêmico, gestão de pessoas, protocolo, contabilidade, financeiro, gestão de tecnologia da informação, gabinete do Diretor-Geral, sala de reuniões e auditório; no segundo nível, a cantina, a biblioteca e o prédio de apoio; degraus acima, no terceiro nível encontram-se as coordenadorias de cursos e os laboratórios do núcleo básico, profissionalizante e os de informática. Mais degraus acima, no quarto nível, tem-se acesso às salas de aula, ao miniauditório e aos setores pedagógicos: coordenadoria de apoio ao educando, enfermagem, serviço social, psicologia, coordenadoria de gestão pedagógica, núcleo de assistência a pessoas com necessidades específicas e as Diretorias de Ensino, Pesquisa e Extensão. As salas dos professores estão localizadas nesse prédio. Poucos degraus a mais, atrás do prédio, no quinto nível, localiza-se o ginásio de esportes.

Fotografia 2 – Santo Expedito e a promessa.

Sigo pela Beira-Rio, são 6h40min. Converso com duas jovens, uma do primeiro e outra do segundo ano, ambas moradoras de república. Aceleraram o passo. Se passarem pela guarita após as 7h, levarão ocorrência. Os 10 minutos de tolerância não existem mais, ressaltam. Acelero com elas. Ofegantes, passamos antes das 7h na guarita. Dou uma paradinha para ganhar fôlego – ainda tenho que subir inacreditáveis 145 degraus até o segundo andar do prédio das salas de aula.

Viro-me e me deparo com a imagem de um santo em um pequeno altar:

Santo Expedito. Um morador da cidade, devoto do santo, agradecido por o campus ter-se instalado na cidade, deu-o de presente, pedindo que ele ficasse no local como sinal de agradecimento e pedido de proteção. (Diário de campo, 18 de maio de 2015)



Fonte: Adriana Gomes Silveira (18/5/2016).

A história do presente²⁴ – Santo Expedito –, santo das causas justas e urgentes, representa o orgulho e o reconhecimento dos moradores em relação à implantação do *campus* no Município e aos rebatimentos para a população ali residente. Entre os jovens, esse reconhecimento também é percebido, principalmente por “estudarem em uma instituição de qualidade” que abrirá portas em “seu futuro acadêmico e profissional”, uma “benção” para muitas famílias.

Eu já sabia que vinha pra cá... Meus pais falam disso desde quando eu tava no 8.º ano. (Risos). Minha mãe falava assim: Graças a Deus, o Ifes aqui. Graças a Deus! (Diego, 15 anos).

(Diário de campo, 26 de maio de 2016)

O “*campus* das Montanhas” entrou em funcionamento em 8 de março de 2010, com os cursos de Administração e Agroindústria e o ingresso de 240 nos cursos técnicos

²⁴ Decerto que a questão da diversidade religiosa se constitui também como elemento de análise, todavia não é objetivo desta pesquisa: a religião católica predomina no município das Montanhas. No “espaço” de Santo Expedito não existem outros artefatos que representem outras religiões e crenças, apontados como imposição religiosa por alguns jovens.

integrados ao ensino médio, os cursos concomitantes²⁵ e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Os cursos de nível superior passaram a ser ofertados a partir de 2016, o de Administração, nesse mesmo ano, e o de Licenciatura em Letras-Português, em 2017. Em 2018, com a oferta do curso *lato sensu* intitulado Pós-Graduação em Práticas e Processos Humanos, o *campus* passará a ofertar seu primeiro curso de especialização.

No primeiro semestre de 2016, o *campus* tinha 591 alunos matriculados, distribuídos conforme Tabela 1, abaixo:

Tabela 1 – Distribuição de matrículas por curso (2016/1).

| Curso | Número de alunos |
|--|-------------------------|
| Técnico em Administração – Proeja | 4 |
| Técnico em Administração Integrado e em tempo integral | 228 |
| Técnico em Agroindústria Integrado e em tempo integral | 193 |
| Técnico em Administração - Concomitante | 68 |
| Bacharel em Ciência e Tecnologia dos Alimentos | 57 |
| Licenciatura Letras-Português | 41 |
| Total | 591 |

Fonte: Coordenadoria de Registros Acadêmicos (Junho de 2016).

Do total de matrículas do *campus*²⁶, aproximadamente 72% (421) são referentes ao ensino médio integrado em tempo integral. Quanto ao perfil desses jovens, 59% são do sexo feminino e 41% do sexo masculino. Entre os jovens matriculados no ensino médio integrado em tempo integral, quase 50% (210) responderam ao dado da renda familiar na ficha de matrícula, distribuídos da seguinte forma:

²⁵ Os cursos concomitantes podem ser realizados simultaneamente com o último ano do ensino médio ofertado por outra instituição. Assim, o aluno pode estudar, em um horário, em sua instituição de origem, e, em outro, no Ifes. Na concomitância, a matriz curricular é organizada somente com as disciplinas profissionalizantes, e sua duração varia de acordo com o curso.

²⁶ Dados baseados na análise de todas as fichas de matrícula neste nível de ensino e no Banco de Dados do Sistema Acadêmico, ambos sob responsabilidade da Coordenadoria de Registro Acadêmico (CRA) do *campus*.

Tabela 2 – Distribuição de alunos por renda familiar.

| Renda (em salários mínimos) | Número de alunos | % |
|-----------------------------|------------------|-------|
| Até 1 s.m. | 39 | 18,6 |
| De 2 a 3 s.m. | 80 | 38,1 |
| De 3 a 5 s.m. | 59 | 28,1 |
| De 5 a 10 s.m. | 29 | 13,7 |
| De 10 a 20 s.m. | 1 | 0,5 |
| Mais de 20 s.m. | 2 | 1,0 |
| Total | 210 | 100,0 |

Fonte: Coordenadoria de Registro Acadêmico (Junho de 2016).

Aproximadamente 57% das famílias respondentes contam com renda de até três salários mínimos, o que, segundo critérios do IBGE, as coloca nas classes D e E. Fato destoante do apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)²⁷ em relação aos concludentes do EMI do *campus* que realizaram a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2015, no qual o indicador de nível econômico – cálculo realizado com base na escolaridade dos pais, na posse de bens e na contratação de serviços pela família dos jovens – os classifica como de nível socioeconômico médio alto. Obviamente, o percentual de respondentes não contribui para um perfil mais apurado; o objetivo aqui é apresentar um perfil, mesmo considerando essa subnotificação.

Dos jovens matriculados nesse nível de ensino, 40% são oriundos do município onde se localiza o *campus*, e os demais, de municípios do entorno. O mais distante deles localiza-se a 45km. Todavia, foi possível evidenciar jovens (3,8%) da Região Metropolitana da Grande Vitória.

A migração de jovens para o *campus* e, em consequência, para o Município contribui para um novo arranjo imobiliário na cidade, como, por exemplo, as moradias compartilhadas de estudantes – as repúblicas.

²⁷Disponível em http://portal.inep.gov.br/rss_enem/-/asset_publisher/oV0H/content/id/170726.

O município onde se localiza o “*campus das Montanhas*” é um dos sete integrantes da Microrregião Sudoeste Serrana do Espírito Santo e está localizado a 103km da capital, Vitória. No linguajar dos moradores, a cidade é “rasgada” pela BR 262. Além da sede, compõem o Município dois distritos e outras doze comunidades. Situa-se na região serrana do Espírito Santo, às margens da Rodovia (BR) 262, numa altitude que varia de 630 a 1.550 metros. Tem aproximadamente 21.500 habitantes (IBGE, 2010), com estimativa de 24.575 habitantes em 2017. Tem na agroindústria uma das principais fontes de economia, por meio da fabricação e comercialização de produtos diversos, como café arábica, queijos, doces, biscoitos, geleias, socol²⁸, embutidos, vinhos, aguardentes, entre outros, além da agricultura de produtos orgânicos, como café, frutas, hortaliças. Segundo dados do Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN) (2010), esse setor empregou 43,6% da população; todavia a maior parte do Produto Interno Bruto (PIB) municipal concentra-se no setor de comércio e serviços, já que esse setor está relacionado ao agronegócio. A população jovem (10 a 29 anos) representa mais de 1/3 da população.

No município, há quatro instituições que ofertam matrículas no ensino médio: uma instituição da Rede Pública Federal, uma instituição da Rede Pública Estadual e duas instituições da Rede Privada. Os resultados finais do Censo Escolar (2015) acerca do Município apresentam o número de alunos matriculados no ensino médio e na EPTNM, conforme o que segue:

Tabela 3 – Distribuição de alunos matriculados no ensino médio e na EPTNM no município das Montanhas.

| Rede de Educação | Ensino Médio | EPTNM |
|------------------|--------------|-----------|
| Estadual | 656 (58,2%) | 0 |
| Federal | 391 (34,7%) | 89 (100%) |
| Municipal | 0 | 0 |
| Privada | 80 (7%) | 0 |
| TOTAL | 1.127 | 89 |

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Censo Escolar 2015).

²⁸ Embutido de lombo suíno característico da região.

Como exposto por Matos (2009, p. 98), “[...] as atitudes elementares de convivência, como dizer ‘bom-dia’ e ‘com licença’, são amplamente difundidas no cotidiano no ‘município das Montanhas’”. É comum que um carro de som passe pelas ruas avisando sobre a morte de um morador, convide e agradeça aos que “em um ato de fé cristã” queiram participar dos ritos fúnebres.

A nota de falecimento é uma tradição da cidade e de outros municípios vizinhos. Ao som ainda longínquo das informações, os moradores param suas atividades para ouvir os detalhes anunciados. Mas, sem dúvida, o marcante, é a relação estabelecida entre a autoridade de “dar a palavra”, da confiança e o uso da prática econômica do fiado ainda nas relações sociais estabelecidas entre os moradores da cidade.

A importância atribuída à aparente simplicidade de “dar a palavra”, seja em uma transação comercial, como o fiado, seja nas relações interpessoais cotidianas corriqueiras, é recorrente nas relações de aproximação dos que não são da cidade, os estrangeiros – alunos ou servidores – com os moradores. Nesse sentido, o “dar a palavra” incorpora uma proposta de relacionalidade que pode ser construída ou rompida.

3.3 O TEMPO INTEGRAL NO “*CAMPUS DAS MONTANHAS*”

O tempo integral no “*campus das Montanhas*” foi implantado em 2013, nos cursos Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio e no Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio. O principal argumento recorrente nas reuniões com os servidores docentes era de que “este aluno valeria mais” e, por isso, traria mais verbas para o *campus*. Essa parece ser uma marca que precisa ser reiterada.

No Ifes, o “*campus das Montanhas*” foi o primeiro a implantar o tempo integral. Até a presente data, 2017, sete *campi* se organizam da mesma forma. Estabeleço aqui uma distinção em relação aos internatos das antigas Agrotécnicas, que ainda se

mantêm e apresentam como um dos diferenciais mais perceptíveis o fato de oferecerem alojamento para os jovens no próprio *campus*.

Como consequência dessa implantação, os cursos do *campus* passaram de quatro para três anos de duração. Para os jovens, esse foi um dos principais motivos de aceitação em relação à mudança curricular, já que, no quarto ano, sentiam como se estivessem “perdendo tempo” ao comparar-se aos que estudavam no ensino médio das redondezas. A percepção é de que ganhariam tempo para o Enem e para o ingresso no ensino superior.

A percepção de “tempo perdido” desse ano a mais foi reiterada por vários jovens – em uma relação custo *versus* benefício – como ponto positivo do ensino médio em tempo integral pelo fato de ser em três anos. Por isso preferiam essa possibilidade a ficar um ano a mais no ensino médio com a organização curricular anterior e “perder um ano”, mesmo considerando um *tempo maçante*.

Bom, por eu morar em Castelo, eu tinha a possibilidade de escolher ir para Cachoeiro ou para o campus das Montanhas, porque tinha um Instituto Federal em cada cidade. Eu não escolhi Cachoeiro. Cachoeiro não trabalha com este tempo integral, porém eles trabalham com quatro anos. Então, na minha opinião, acho... eu vou defender no caso o tempo integral, no caso comparando, em relação com outros institutos, porque o fato de ser três anos... eu acho que, mesmo que seja maçante... estes três anos, você diminuiria um. Então, no meu pensamento, seria assim... mais rápido de terminar. Por mais que seja maçante, seria mais rápido. Então, por isso fiz minha escolha (João, 17 anos).

Acho mais vantajoso os três anos que os quatro, porque, por exemplo, você estuda três anos, pensando no Enem... por exemplo, você não consegue passar no terceiro ano, aí você tem aquele quarto só para você estudar. Então, se você for comparar com o sistema de quatro anos, é melhor... (Raquel, 18 anos).

Ao contrário de quem já estuda os quatro, que além de não ter a possibilidade de passar no terceiro, tem que fazer o quarto. Ele, no quarto ano, tem que estudar para a escola também. Querendo ou não, fica mais caro para o aluno. Eles não estudando só um período e depois não faziam nada. Então eu acho que é mais vantajoso, apesar de tudo (Dani, 17 anos).

Em 2013, concomitantemente, cinco turmas do ensino médio estavam organizadas em tempo parcial e quatro turmas iniciaram em tempo integral. Como docente de todas as turmas do ensino médio, convivi cotidianamente com as questões do tempo

integral: a falta de um refeitório, a saudade da família, o cansaço para os jovens que “pegavam estrada”, as amizades, a solidariedade, os conflitos e os *crushs*²⁹.

Era comum que os jovens estudantes, na organização de tempo parcial, “desejassem sorte” aos jovens alunos que ingressavam em 2013 no tempo integral. Apesar “do ganho” de um ano que os mais novos teriam, a percepção era de que o tempo integral seria “muito pesado”, “barra pesada mesmo”, já que o número anual de componentes curriculares aumentaria de 13 (ANEXO C), no tempo parcial, para uma média de 15 (ANEXO B), no tempo integral, no curso Técnico em Administração; e, em uma coincidência inversa, de uma média de 13 (ANEXO D), no tempo parcial, para 15, no tempo integral, no curso Técnico em Agroindústria (ANEXO A).

Analisando os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) elaborados para a implantação do tempo integral em ambos os cursos, foi interessante constatar o fato de o termo “tempo integral” ser citado uma única vez, e, especificamente, para designar o turno dos cursos e identificar a matriz curricular.

Quanto à justificativa apresentada, fica nítida a ausência de um embasamento teórico-metodológico e pedagógico quanto à escolha da implantação do tempo integral, haja vista a rapidez entre a portaria de elaboração do projeto dos cursos e o ingresso das primeiras turmas. Em maio de 2012, as comissões³⁰ de trabalho para elaboração do projeto dos cursos Técnico Integrado Integral em Administração e em Agroindústria tiveram trinta dias, prorrogados por igual período, para concluir o projeto.

A perceptível transposição das matrizes dos cursos Técnico em Administração e em Agroindústria para as matrizes desses cursos em tempo integral pressupõe o viés de

²⁹ Os termos “namoro”, “ficar” e “crush” implicam comportamentos distintos. “Ficar” difundiu-se na juventude nos anos 1980. Este relacionamento, segundo Schuch (1998), se estabelece “[...] geralmente em um lugar público (em festas, noitadas, “baladas”, boates, bares); a atração dos indivíduos suscita um contato corporal imediato (beijos, carícias, até mesmo relação sexual), sem que isso implique compromisso entre os parceiros. Diferentemente do namoro, não há perspectiva de uma continuidade da relação. O termo “crush”, adotado por jovens que cresceram conectados às redes sociais, indica um interesse de um jovem em relação a outro. Não pode ser utilizado como sinônimo de namorar ou ficar.

³⁰ Conforme Portarias n.º 066 e 067, ambas de 28 de maio de 2012, que dispõem sobre a elaboração do projeto dos cursos de ensino médio integrado e em tempo integral, dos cursos Técnico em Administração e Técnico em Agroindústria respectivamente. Disponível em <https://gedoc.ifes.edu.br>.

uma adequação curricular focada exclusivamente na adequação da carga horária do curso e dos componentes curriculares, sem que a ampliação do tempo diário escolar se tenha constituído como possibilidade de múltiplas práticas e situações de aprendizagem. Isso conduz a dois apontamentos acerca da análise dos PPCs, a saber: 1 – concepções de educação integral e de tempo integral dissonantes de suas bases filosóficas e políticas; 2 – fragilidade na construção de um projeto comum, ou mesmo ausência de “[...] significado claramente compartilhado pelos atores sociais envolvidos”, como apontado por Carvalho (2013, p. 119), que considera o fato como consequência

[...] de certos ideais educacionais e procedimentos pedagógicos veiculados por documentos de políticas públicas de educação frequentemente lançarem mão de conceitos, imagens e expressões que passam imediatamente a se constituir em elementos centrais do discurso das instituições escolares, sem que sua significação prática ou teórica – e suas implicações operacionais – sejam objeto de uma análise mais detida ou ao menos tenha significado claramente compartilhado pelos atores envolvidos.

Imersos e capturados principalmente pela justificativa de que o “aluno em tempo integral valeria mais”, a implantação do ensino médio em tempo integral no *campus* foi consolidada sem que seu significado teórico e as implicações operacionais, principalmente em relação aos jovens, fossem compartilhadas pelos sujeitos envolvidos.

Por outro lado, um dos condicionamentos que embasam a ampliação do tempo integral tendo como premissa o “reconhecimento da pessoa como um todo”, citados por Maurício (2009), é totalmente contemplado no *campus* das Montanhas: a dedicação exclusiva dos docentes, a formação e a remuneração. Segundo dados de junho/2017, levantados na Coordenadoria de Gestão de Pessoas (CGP) do *campus*, o corpo docente está constituído por sessenta professores, sendo 54 efetivos e seis substitutos/temporários. Todos os docentes efetivos são de dedicação exclusiva. Em relação à titulação dos docentes efetivos, há somente dois (3,7%) com título de especialista, 35 (64,8%) com o de mestre e 17 (31,5%) com o de doutor. Quanto aos servidores do quadro técnico-administrativo, o *campus* conta com 43 servidores, distribuídos em diversos cargos de nível fundamental, médio e superior: psicólogo, auxiliar e assistente administrativo, assistente social, pedagogo, técnico de assuntos

educacionais, técnico em química, técnico em enfermagem, administrador, contador, entre outros.

Sem se desconsiderar a importância da dedicação exclusiva dos servidores docentes na implantação do tempo integral, minhas reflexões apontam para o fato de que a celeridade na implantação do tempo integral no *campus* das Montanhas não possibilitou compartilhar um projeto pedagógico em tempo integral com a premissa da responsabilidade diante do desenvolvimento de uma educação integral.

Há que salientar que, apesar de o *campus* apresentar uma estrutura física considerada de “qualidade e excelência invejável”, em se tratando de uma infraestrutura para o tempo integral, os ambientes não são convidativos para que os jovens permaneçam com conforto por longas horas no espaço escolar. Todavia, notadamente, o ambiente do *campus* é considerado como um “lugar de encontro” reiteradamente citado pelos jovens com os quais convivi. Para eles, *estar com* justifica a ausência de uma estrutura física específica, já que criam pela convivência com seus pares a estrutura afetiva que se torna o lugar privilegiado de encontros.

Nesse sentido, um projeto de tempo integral no ensino médio necessita conhecer e compreender a multiplicidade das juventudes, os modos de ser jovem na contemporaneidade e suas culturas juvenis. Para tanto, é necessário reconhecer a categoria juventude como socialmente (re) construída, considerando a realidade de cada jovem, sua condição de vida, os tempos e os espaços nos quais os jovens estão inseridos, por fim, aquilo que os torna iguais e que os diferencia (ABRAMO, 2005; DAYRELL; CARRANO, 2014).

Multiplicidade de juventudes que no *campus* das Montanhas se apresenta com jovens que em sua maioria moram em cidades de pequeno porte, com jovens que vivem em contexto rural, com jovens que cursaram o ensino fundamental em escolas agrícolas, com jovens que moram longe de suas famílias para estudar, com jovens que trabalham, entre outros. Diversos jovens, inúmeras juventudes!

4 ENCONTRO COM OS JOVENS

4.1 A INSPIRAÇÃO ETNOGRÁFICA

Acordei me sentindo uma estudante em seu primeiro dia de aula. Deixei tudo arrumado para não correr o risco de chegar atrasada. Peguei uma carona. Na ida, muitos jovens uniformizados seguiam a pé ou de bicicleta. Pensei em descer do carro e ir andando, assim já iniciaria minhas aproximações. Desisti rapidamente com receio de chegar atrasada. O tempo cronos é um grande feitor! Desci na entrada principal e subi a pé. São muitos degraus. O campus foi construído em uma área de cafezal, terreno montanhoso. Alguns jovens esperavam na guarita, na esperança de uma carona... Evitei ao máximo vir ao campus no período de meu afastamento.

Tudo tão familiar e tão estranho... Um pouco desconcertada, segui caminhando. Percebi que pouco caminhava pelo campus. Na maioria das vezes, estacionava em frente ao pavilhão das salas de aula, de lá para a sala de professores e o caminho de volta para o carro. Perambulei pelo campus, como um “flaneur”. Fui a espaços onde nunca tinha ido: atrás da biblioteca – lugar de alguns jovens ficantes –, no ginásio, nos banheiros. Ecoavam em mim as reflexões de Gilberto Velho: alguma coisa familiar, não significa que seja conhecida. Para estudar o familiar, seria importante desenvolver uma estratégia própria. Um estranhamento, um distanciamento, um ir e vir [...]
(Notas de campo, 14 de abril de 2016).

Mais que um detalhamento dos aspectos técnicos de uma pesquisa, a descrição metodológica de uma empiria, neste caso, de uma experiência etnográfica, diz respeito à partilha com seus erros e acertos, atalhos e desvios, processo de formação de uma pesquisadora-docente em busca “do caminho” que, como pesquisadora-aprendiz, se agarra às inúmeras possibilidades do andar, dos atalhos, dos desvios e dos encontros... “Mas sei de uma coisa; meu caminho não sou eu, é o outro, são os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro, estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada” (LISPECTOR, 1999, p. 119).

Como no trecho de Clarice Lispector, a busca é árdua, com a certeza de que o Caminho, com letra maiúscula, se transforma em possibilidades de caminhos possíveis, com outros também possíveis e imprescindíveis, que, nesta experiência, não foi somente o porto de chegada, mas também o de saída.

Esta pesquisa diz respeito a uma troca entre uma pesquisadora-aprendiz e vários jovens, que não podem ser quantificados, pois vão além daqueles citados no corpo deste texto; são os tantos outros com os quais convivi e aprendi.

Estive presente no *campus* de março a dezembro de 2016; no primeiro semestre, durante três dias na semana; depois, durante os cinco dias, das 7h às 10h40min e das 12h20min às 16h, privilegiando os momentos de contato com os jovens fora da sala de aula. Acompanhei também a organização das barracas pelos jovens para a Festa Junina (realizada no Centro de Eventos do Município, conhecido como Polentão), a festa de *Halloween* e a colação de grau dos terceiros anos. Nos primeiros meses de 2017, fiz observações em fevereiro e março.

Para Geertz (2008), não são as técnicas (estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário) que definem a etnografia, mas o esforço intelectual que a feitura desse trabalho representa, isto é, a descrição densa³¹ realizada pelo pesquisador, construída a partir da proposição de que “[...] os antropólogos não estudam as aldeias, eles estudam *nas aldeias*” (GEERTZ, 2008, p. 16). Sendo assim, é possível, a partir da natureza microscópica da etnografia, tirar grandes conclusões de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados.

Tendo como inspiração a proposta etnográfica, utilizei a observação participante, a entrevista individual, a análise de documentos (como as fichas de matrícula e os PPCs, entre outros), o diário de campo e os registros fotográficos. Acrescentei ainda as entrevistas em grupo ou rodas de conversas, tendo em vista que “[...] a participação em grupos de pares está fortemente associada à condição juvenil” (WELLER, 2014, p. 155). Como o inesperado, a pesquisadora-aprendiz recebeu como dádiva (MAUSS, 2003) dos jovens a proposta de cartas sobre suas experiências no ensino médio em tempo integral. No encontro com os jovens, elaborei um breve glossário de termos e expressões comumente utilizados por eles: *Crush*, *vibe*, *zapear*, *affi*, entre outros, que estão apresentados no APÊNDICE A. A compreensão do linguajar peculiar dos jovens contribuiu para que “[...] a estrangeira nessas terras” compreendesse e imergisse ainda mais em um mundo de outros

³¹ Noção tomada emprestada de Gilbert Ryle em seus trabalhos sobre “piscadelas”.

possíveis.

Dado o exposto, detalhei as escolhas metodológicas que foram sendo traçadas na artesanaria desta investigação, no embate entre as certezas da pesquisadora-docente com as possibilidades abertas à pesquisadora-aprendiz em contato com o campo e com os jovens.

Ênfase na escuta e numa relação mais próxima entre pesquisador e sujeitos é, no campo da pesquisa e da construção do conhecimento, necessidade cada vez mais em voga, o que, para Melucci (2005), decorre de processos que caracterizam a sociedade contemporânea. Para o autor, é necessária uma virada epistemológica: uma *sociologia da escuta*, conhecimento que produza relações em que todos são compreendidos como sujeitos sociais e que não faça distinção entre observador e observado. Assim, o objetivo já não é mais a explicação do fenômeno em si por meio da conexão linear entre hipótese e verificação de hipótese, mas da procura pela “[...] explicação emergente e recorrente dos processos nos quais o conhecimento é produzido, através da troca dialógica entre observador e observado” (MELUCCI, 2005, p. 34).

Nas palavras de Melucci:

[...] o mundo contemporâneo necessita de uma sociologia da escuta, não de um conhecimento frio, que para no âmbito das faculdades racionais, mas de um conhecimento que concebe a todos como sujeitos. Não de um conhecimento que cria distância, separação entre observador e observado, mas de um conhecimento que consegue reconhecer as necessidades, as perguntas, as interrogações de que observa, e também, ser capaz de, ao mesmo tempo, por verdadeiramente em contato com os outros (MELUCCI, 2005, p. 9).

Colocar-se em contato com o outro pressupõe “dar a palavra” àqueles que colaboraram para o desenvolvimento da pesquisa, como proposto por Charlot (2000). No entanto, mais que “dar a palavra”, já que todos têm algo a dizer de si e de suas experiências, isto é, “têm a palavra”, é fundamental que as palavras dos participantes sejam visibilizadas e escutadas pelo pesquisador no processo de pesquisa.

Tendo em vista as premissas de escuta e de uma relação mais próxima entre os sujeitos (pesquisador e pesquisados), o itinerário metodológico desta investigação foi conduzido com base nessas premissas, vistas como condições necessárias e fundamentais para, a partir da lógica dos jovens-adolescentes, compreender suas experiências. Essa proposta metodológica encontrou inspiração também em Pais (2003, p. 88) e em seu interesse em “[...] explorar como os jovens, eles próprios, viam as suas vidas em vez de os questionar através de preconceitos ou estruturadas questões”, reforçando a necessidade de desconstrução de uma visão adultocêntrica. Após a defesa do projeto de qualificação I, um dos membros da banca advertiu-me sobre os cuidados em relação ao campo, já que se tratava de uma servidora docente lotada no *campus* contexto da investigação e sobre a implicação dessa proximidade. Situação paradoxal: de um lado, a pesquisadora implicada *dentro* de um campo e na relação com os jovens-adolescentes; de outro, envolvida numa situação, devendo observar de *fora* essa mesma relação, dilema não exclusivo desta pesquisa, mas tensionado pela implicação apontada acima. Busquei assumir a vigilância permanente proposta por Ezpeleta e Rockwell (1986), compreendendo o estar em pesquisa como uma preparação constante, mesmo sabendo de antemão da impossibilidade dessa constância.

Essa implicação e o dilema entre “[...] o envolvimento do investigador no contexto investigado *versus* distância crítica” (SARMENTO, 2003, p. 158) não podem ser evitados e muito menos desconsiderados. Por outro lado, torna-se instigante desvelar e remapear o que se acredita conhecer, uma vez que “[...] o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido” (VELHO, 1981, p. 126). Sob esse aspecto, a problemática da familiaridade e do estranhamento coloca em questão o lugar como pesquisadora e as possibilidades de relativizar e transcender o “familiar” e “pôr-se no lugar do outro” (VELHO, 1981, p. 127). A tensão entre o familiar e o estranhamento apareceu nas primeiras aproximações com o campo. Desejava, nesse momento de entrada na escola, percebê-la para além dos sentidos sensoriais, mas o que me tensionou inicialmente foi minha própria invisibilidade:

Estou há quase duas horas em frente ao espaço da cantina. Ninguém se aproxima e me percebo incomodada com minha invisibilidade [...].
(Diário de campo, 5 de abril de 2016)

O perambular pelo *campus* em espaços antes desconhecidos e por outros tantos vistos e revistos superficialmente, levou-me a considerar a pesquisa como um jogo relacional, como proposto por Melucci (2005), em que estão implicados a pesquisadora (e sua comunidade científica) e os atores sociais, que são colaboradores (coautores) na pesquisa.

A proposta metodológica desta investigação foi guiada pelo desejo de dialogar com o “jovem que há para além do aluno”, considerando-o em suas juventudes e em suas vozes. Ouvi-lo, tornando-o visível e partícipe na arte da pesquisa significa um esforço, como apontado por Woods (*apud* SARMENTO, 2003, p. 154), uma atividade “iminentemente criativa e, nesse ouvir o outro, estão as condições de uma ciência mais humana”. Após o esforço de escuta, é imprescindível considerar o esforço interpretativo, processo que deve ser norteado pelo pressuposto teórico metodológico da reflexividade. Ao tratar desse pressuposto, Sarmiento (2003) chama a atenção para o fato de que todo trabalho investigativo é uma construção com implicações do pesquisador. Se, por um lado, esse envolvimento afasta a ilusão da distância do pesquisador, por outro, não afasta o sentido crítico da pesquisa. Portanto, “[...] não há antagonismo entre criatividade e o rigor: no trabalho etnográfico, o rigor é antissocialmente criativo” (SARMENTO, 2003, p. 158).

A escolha pela abordagem etnográfica deu-se também com base na premissa de que o mundo social é construído por pessoas em suas vidas cotidianas; entretanto a construção desse mundo se realiza sob condições que elas mesmas não estabeleceram (GASKELL, 2002). Nessa perspectiva, a imbricação entre sujeitos e contextos integra uma totalidade, não como fator determinante ou mecânico, mas como relação social. O contexto sociocultural no qual os sujeitos são e estão inseridos deve ser percebido como uma teia de significados que os atravessa e os constitui, com suas experiências, suas memórias e sentidos atribuídos à sua vida e ao contexto escolar, em nosso caso o ensino médio. Nessa teia de significados, o homem, para Geertz (2008, p. 15), “[...] é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumindo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não é como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado [...]”.

Por outro lado, não intencionando tornar rígida essa proposta, pelo contrário, já que uma das premissas dessa investigação é a escuta, outras possibilidades não traçadas inicialmente, que visibilizassem as vozes e experiências dos jovens envolvidos, foram incorporadas no decorrer do trabalho de campo.

4.2 APROXIMAÇÕES NO E COM O CAMPO

Passava pelo corredor e me aproximei de um grupo de jovens que dentro da sala conversava e ria sobre algo. Sentei-me e conversamos sobre a cantina do campus, a qualidade dos alimentos e os preços cobrados. Um jovem sentou-se na mesa dos professores e a tampa caiu fazendo um grande barulho. Risos nervosos e depois um silêncio total. Seus olhares se entrecruzaram e todos os depositaram sobre mim.

Pesquisadora: *Você se machucou?*

J1: *Não. Affil! Foi o susto. Cruzes! Meu celular caiu...Puxa! C*.*

Peguei o celular no chão, próximo ao quadro, atrás da mesa, e vi que a tela estava quebrada. Entreguei-o ao jovem, avisando sobre o estado da tela.

J1: *Já estava quebrada, mas deixa ver se está funcionando.*

Pesquisadora: *Funcionando?*

J1: *Ufaaa! Tá! sorriu aliviado.*

J2: *Você vai avisar a CAE³²?, perguntou-me um jovem próximo à janela.*

Pesquisadora: *CAE? Por que eu deveria?*

J2: *Porque a mesa foi quebrada! Mas não fomos nós! Você viu, né? Já estava com a tampa quebrada.*

Pesquisadora: *Sim, eu vi. Não vou avisar a CAE.*

J2: *Vamos colocar um aviso que a tampa está quebrada, assim ninguém se machuca, né?*

Pesquisadora: *Boa ideia!*

³² Diz respeito à Coordenadoria de Apoio ao Ensino (CAE), vinculada no *campus* das Montanhas à Direção de Ensino. Existe uma independência de atribuições desse setor que varia de acordo com o *campus*. Entre as atribuições da CAE, no *campus* das Montanhas, consta advertir e orientar diante de indisciplina e atos infracionais dos discentes, registrando-os, encaminhando-os à CGP ou ao Conselho de Ética Discente. O registro e encaminhamento levam em consideração o tipo de ato de indisciplina: leve, grave ou infracional. As sanções previstas vão de advertência oral/escrita ao cancelamento da matrícula (Código de ética e disciplina do corpo discente, Capítulo IV – das Ações Disciplinares, p. 31-45).

Convidaram-me para continuar na sala e pediram-me que falasse sobre a pesquisa que estava fazendo.
(Diário de campo, 25 de abril de 2016)

Guardadas as devidas dimensões, o incidente da mesa quebrada remeteu-me ao incidente da briga de galo retratada por Geertz e sua esposa em *Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa*:

Em 1958, após uma ansiosa espera de dez dias, foi organizada uma briga de galo muito disputada em praça pública, com o objetivo de angariar verba para a construção de uma escola pública. Tratava-se de uma oportunidade ímpar, já que, desde a Proclamação da República, as brigas de galo eram proibidas em Bali. No meio da terceira rinha, um caminhão com vários policiais chegou e a multidão passou a correr gritando: polícia, polícia! Ambos, Geertz e sua esposa, correram junto com a multidão. Sem alternativa de áreas de escape, entraram na casa de um aldeão que corria à frente deles. A esposa do aldeão surgiu com uma mesinha, uma toalha de mesa, três cadeiras e três chávenas de chá. Todos sentaram em silêncio e beberam juntos. Na manhã seguinte, toda a comunidade caçoou do incidente, prática que, para os balineses significa “aceitar”. Assim de “criaturas não-visíveis” e “não pessoas”, ignoradas pelos aldeões, passaram a coaldeões. Essa passagem se deu acima de tudo pelo fato de que

[...] todos eles estavam muito satisfeitos e até mesmo surpresos porque nós simplesmente não apresentamos nossos papéis (eles sabiam sobre isto também), não afirmando nossa condição de Visitantes Distintos, e preferimos demonstrar nossa solidariedade para com os que eram agora nossos coaldeões (GEERTZ, 2008, p. 187).

Se, na experiência em Bali, os aldeões não cumprimentavam Geertz e sua esposa nem mesmo os ameaçavam, o que para ambos seria mais agradável que serem ignorados, os contatos iniciais com os jovens, no *campus* das Montanhas, foram inicialmente de uma cordialidade distante. Foi a partir do incidente da mesa, em que não apresentei nem afirmei o papel de “visitante distinto”, e sim “minha solidariedade” com os jovens, que fui convidada “a tomar uma chávena de chá” e falar sobre a pesquisa que estava realizando.

Considerando a necessidade de “situar-se” *no* contexto e *com* os sujeitos, ciente da impossibilidade de ser totalmente bem-sucedida, como aponta Geertz (2008), e pelo fato de a observação participante ser caracterizada por um período de imersão e interação intensa entre pesquisador e sujeitos, propus no projeto de qualificação I que a observação, nesta pesquisa, fosse realizada no segundo semestre de 2015 e primeiro semestre de 2016. Todavia, devido à reestruturação do projeto, as aproximações *no* e *com* o campo tiveram início no mês de março de 2016 e se estenderam a dezembro do mesmo ano, com incursões em fevereiro e março de 2017.

Como estudam em tempo integral, os jovens ficam na escola, de segunda a quinta-feira, das 7h às 16h e, na sexta-feira, saem às 14h. Mesmo que as aulas terminem mais cedo, independente do motivo, os jovens precisam esperar o horário da saída para irem embora, o que gera muitas reclamações entre eles. Há dois pequenos intervalos de vinte minutos nos turnos matutino e vespertino. O horário de almoço é das 10h40min às 12h20min. Organizei-me dentro dessa logística e, durante as primeiras semanas de observação, procurei familiarizar-me com a organização dos horários e com a dinâmica da escola.

Após as duas primeiras semanas de observação, percebi que seria importante uma aproximação mais efetiva com os jovens e que para isso seria necessária uma nova estratégia. Conversando com o professor de Filosofia, vi a possibilidade de participar de suas aulas e assim me aproximar mais dos jovens. A estratégia pareceu-me interessante, já que a disciplina era obrigatória em todos os anos. Assim, no início de abril, passei a frequentar as aulas de Filosofia. Apresentei-me em todas as turmas, explicando o motivo de minha presença na sala de aula. Normalmente, sentava-me no “paredão” do fim da sala, com a “turma de trás” (BRANDÃO, 1986). A escolha por essa estratégia levou em consideração os limites que essa logística, por assim dizer, poderia apresentar, em especial a de privilegiar o ofício de aluno desempenhado pelos jovens no espaço de sala de aula.

Para Perrenoud (1995, p. 15), o ofício de aluno diz respeito a um “[...] gênero de trabalho determinado, reconhecido ou tolerado pela sociedade, e do qual retira os seus meios de sobrevivência”. Trata-se de um ofício *sui generis*, não pelo fato de

não ser pago, mas por apresentar um conjunto de características dificilmente encontradas em outros ofícios: “é menos livremente escolhido que qualquer outro ofício”, dada sua obrigatoriedade, “depende fortemente de um terceiro”, “é exercido permanentemente sob o olhar e controle de terceiros”, “está constantemente sujeito ao princípio de uma avaliação de qualidades e dos defeitos da pessoa, da sua inteligência, da sua cultura, do seu caráter”, ciente de que, como apontado por Goffman (2011), para sobreviver em determinadas instituições, como a escola, e, no caso, à ordem escolar, muitas vezes é necessário tornar-se um dissidente ou dissimulador. Para Pais (2008), é necessário decifrar o que as máscaras ocultam por meio dos usos que os jovens fazem delas.

Assim, o jovem (neste caso) aprende a usar “máscaras” escolhidas a partir da análise de determinados cenários. Ciente, portanto, do que Goffman (2011) demarca como regiões de frente aquelas em que controlamos mais nossas condutas e como regiões de trás (ou bastidores) as que proporcionam relaxamento com o uso de máscaras adotadas, procurava os escapes onde

[...] permitir-se ser fútil, fazer comentários sexuais abertamente, dar fortes empurrões, queixar-se com profusão, fumar, usar roupa informal grosseira, sentar-se ou ficar de pé sem compostura, usar dialeto ou linguagem de baixo nível, murmurar e gritar, “zoar”, não dar atenção ao outro em questões menores, mas potencialmente simbólicas, concentrar-se em ações físicas sem importância, tais como cantarolar, assoviar, mastigar, morder, arrotar, soltar gases (GOFFMAN, 2011, p. 129).

Sabendo que as regiões de trás (ou bastidores) podem estar fortemente vinculadas a um tempo e a um espaço – corredor e hora de intervalo, por exemplo – em que o indivíduo representa determinado papel social, as observações em sala serviram para corroborar a importância de observar outros espaços e tempos à procura dos bastidores desses jovens.

O corredor é um lugar estratégico para observação dos jovens. É nele que os fluxos de comunicação que não são estabelecidos na sala de aula são retomados. Já levantam de suas cadeiras com o celular e o fone em suas mãos e usam os tempos de entrada e saída de aula para “relaxar a cabeça” no corredor e colocarem “a conversa um pouco em dia”. Existem dois grandes corredores, um no primeiro e outro no segundo andar. Em todo o *campus* e em todos os andares do prédio das

salas de aula existe vigilância por câmeras de segurança, situadas em todos os corredores. As filmagens em tempo real são passadas em uma televisão na Coordenadoria de Apoio ao Estudante localizada no primeiro andar.

Fotografia 3 – Cartaz de monitoramento.



Fonte: Adriana Gomes Silveira (2/7/2016).

No segundo andar, os jovens sentem-se um pouco mais “à vontade”. Os professores e demais servidores são passantes pelos corredores, poucos são os que nos intervalos vagueiam ou mesmo param nesse espaço. Nos intervalos, os professores seguem rapidamente para a “sala dos professores”, que quase sempre tem sua porta fechada. Nos muros dos corredores, avisos, cartazes, exposição e espaço para apresentação de trabalhos das disciplinas e de mostras, como os da disciplina de Arte. Se o corredor é o espaço pouco usado pelos adultos, para os jovens constitui-se de certa forma como um pedaço, na acepção de Magnani (1998, p. 12), domínio onde “[...] não é preciso nenhuma interpretação: todos sabem quem são, de onde vêm, do que gostam e do que se pode ou não fazer”.

À medida que adentrava no universo dos jovens-adolescentes, percebia que a experiência etnográfica inicial do estranhar o familiar se tornava de alguma forma mais familiar, o que condiz com a opinião de Magnani (2002) ao afirmar que a prática etnográfica mostra que, aos poucos, o pesquisador adentra no universo do outro, tornando familiar o antes estranho, tensão estabelecida novamente no distanciamento, a partir de um olhar de perto e de dentro.

4.3 O INESPERADO TRAÇADO DAS CARTAS

À medida que me mostrava menos estrangeira, “menos armada” era a postura adotada pelos jovens: faziam cola para as provas, falavam de colegas docentes, contavam de seus amores e desamores, pediam emprestado algum objeto – caneta, lixa de unhas, folhas do caderno –, perguntavam sobre a grafia de uma palavra. Assim minha presença já não representava uma novidade e fui tornando-me “mais nativa”. Aproveitava o primeiro intervalo entre as aulas e me deslocava para os corredores. Os jovens agora já me chamavam pelo nome, muitos me abraçavam, sorriam e muitas vezes afirmavam o desejo de participar de uma forma mais efetiva da pesquisa: “*Você pode me entrevistar*”, “*Tenho muito para falar*”, “*O tempo integral tá acabando comigo*”, “*É só marcar*”.

Em uma das aulas de Filosofia, na organização dos grupos em círculo, um jovem debruçado sobre sua bolsa fez perguntas sobre minha pesquisa e, após um silêncio, pediu que eu escrevesse sobre como ele se sentia. Perguntou se poderia ditar para mim. Abri meu caderno de campo e escrevi prontamente o que ele ditava: “*Depois do almoço, não tem condição não!*”, “*Quando chego em casa, não quero mais nada... nem estudar. Só penso em dormir!*”

Apesar de realizar o registro de Felipe, seu pedido de tornar-se visível e audível ecoou em mim durante alguns dias. Ecoava a aposta de que “[...] a experiência do ser visto e ser ouvido como pessoa é fundamental, especialmente para os jovens cuja experiência no espaço social geralmente contrasta com isso” (ALMEIDA, 2011, p. 103). Portanto, seria importante que todos (ou o máximo deles) os jovens pudessem “escrever” sobre suas experiências como jovens estudantes em tempo integral, embora a experiência deles já estivesse sendo “escrita” cotidianamente.

Tendo como pressuposto que “[...] a etnografia traduz a experiência e o discurso em escrita” (CLIFFORD, 2014, p. 81) e que a escrita etnográfica é pastoreada pela autoridade do pesquisador, o registro escrito das experiências dos jovens pelos jovens seria uma possibilidade, não traçada inicialmente, de torná-los autores na pesquisa. Afinal, como indagado por Clifford (2014, p. 84), “[...] quem de fato escreve

um mito que é recitado em um gravador ou copiado para se tornar parte das notas de campo?” Oscilando entre a dúvida sobre a escrita de cartas, prática pouco usual em um mundo líquido moderno (BAUMAN, 2011), em especial entre jovens-adolescentes permanentemente conectados no ciberespaço via dispositivos móveis e a aposta na escuta como aspecto ético, político e metodológico da conduta investigativa, fiz uma carta-convite (APÊNDICE D) aos jovens:

Como vai?

Quando escrevemos cartas nos aproximamos de nós mesmos, de nossas alegrias, incertezas, amores e desamores...

Escreva uma carta contando para alguém como tem sido sua vida como um(a) jovem estudante em tempo integral.

Obrigada! Um abraço, Adriana.

Assim, propus aos jovens que escrevessem cartas sobre sua experiência no tempo integral. Com base na análise dessas cartas, as temáticas seriam elencadas para o roteiro das rodas de conversa. A proposta inicial de uma ou duas turmas se estendeu a partir dos pedidos de jovens que desejavam escrevê-las. Tenho 217 cartas, e alguns, ainda, ao me encontrarem no *campus*, dizem que estão escrevendo e que vão me entregar. *Eu as receberei?* perguntam. *Sempre*, respondo.

Nas duas últimas semanas que antecederam as férias de julho de 2016, todos os jovens das turmas de primeiro ano escreveram cartas sobre a experiência de estudar em tempo integral. Comprometi-me com os dos segundos e terceiros anos, que também escreveriam cartas narrando suas experiências. A proposta da escritura das cartas abriu para todos um mundo de possíveis... Quando uma carta não é nossa, “[...] mas que nos foi dada a permissão de ser lida, nos introduz no universo do outro, do qual sempre queremos saber mais” (SOTO, 2002, p. 31). O traçado das cartas como possibilidade de narrativas foi fundamentado em Soto (2002, 2007) e Ferreira (2014), que serão abordados na sequência do texto.

4.3.1 Uma carta é um mundo...

Mesmo em desuso no meio acadêmico, o uso de cartas teve, durante um período histórico, fundamental relevância na comunicação e até mesmo na discussão de

correntes teóricas, por vezes trocadas entre amigos, inimigos, pupilos e outros mais. Citamos a correspondência trocada entre Benjamin e o amigo Schollem, conversas do passado com o futuro; as relações com a família e o acerto de contas na carta de Kafka dirigida a seu pai: “Querido pai, perguntaste-me certa vez por que motivo eu afirmava que te temia. Como de hábito, não soube o que te responder, em parte exatamente pelo temor que me infundes [...]” (KAFKA, 1964, p. 9); as belas cartas trocadas entre Rilke e seus ensinamentos ao jovem poeta Kappus: “[...] volte-se para si mesmo. Investigue o motivo que o impele a escrever; comprove se ele estende as raízes até o ponto mais profundo do seu coração, confesse a si mesmo se o senhor morreria caso fosse proibido de escrever (RILKE, 2009, p. 10); a correspondência de mais de vinte anos entre os poetas e amigos Mário de Andrade e Carlos Drummond. Andrade dizia sofrer de gigantismo epistolar, por isso inquiria ao amigo a devoluta de suas cartas desculpando-se por seu gigantismo: “Responda, discuta, aceite ou não aceite, responda. Amigo eu serei sempre de qualquer forma. [...]. Desculpe esta longuidão de carta. Eu sofro de gigantismo epistolar” (ANDRADE, 2015, p. 132). O gênero epistolar também se apresentou como espaço de diálogo e de narração de experiências educativas, como as cartas de estudantes de um curso de Pós-Graduação em Educação do Campo, enviadas ao “Sr. Ciço” (FOERSTE et al., 2012), e na clássica³³ carta a uma professora, escrita pelos jovens de Barbiana (CARTA..., 1994, p. 11): “Senhora professora, julgo que já nem se lembra do meu nome e é natural; não foi só a mim que a senhora professora chumbou, foram centenas [...]”.

Se, não objetivando questões acadêmicas, a carta do sociólogo e filósofo André Gorz a sua companheira por 58 anos, Dorine, foi uma das mais belas cartas lidas na elaboração desta investigação, diferentemente de tudo em que Gorz foi expoente, mas decerto mantendo a influência do existencialismo, sua carta expressa o amor e as angústias da finitude humana: “Você está para fazer oitenta e dois anos. Encolheu seis centímetros, não pesa mais do que quarenta e cinco quilos e continua bela, graciosa e desejável. Já faz cinquenta e oito anos que vivemos juntos, e eu amo você mais do que nunca” (GORZ, 2008, p. 5).

³³ O termo clássico é utilizado na sexta proposta de definição do termo por Ítalo Calvino: “[...] um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1993, p. 11).

Para Soto (2002, p. 3), “[...] uma carta é um texto, ao mesmo tempo, livre e codificado, íntimo e público, que pode ser considerado como segredo e como algo voltado para a sociabilidade” [...], que exprime, dessa maneira, uma relação do autor para o remetente e traz em si a proposta de diálogo e de escuta.

Escrever uma carta é uma experiência que possivelmente todos os leitores desta tese tiveram (ou ainda têm), mesmo que, atualmente, novas configurações sejam dadas a ela (não sejam enviadas pelos Correios, ou estejam dentro de um envelope). Em meu caso, escrever cartas e recebê-las rememora minha adolescência, os amigos, os namorados, os grupos de jovens da Igreja Católica, minha mãe e sua primeira e única carta, escrita aos 66 anos, minha escolha profissional – tenho cartas de alunos. Havia me esquecido delas. Inevitável uma visita a minha “caixa de Pandora às avessas”³⁴, as releituras das cartas e a certeza de que “[...] cartas são vestígios das mãos e do espírito de quem amamos” (FERREIRA, 2014, p. 15).

Se a chave de abertura no gênero fábulas é o *Era uma vez...*, no gênero cartas ou epistolar, como também é conhecido, a chave de abertura normalmente se dá com um vocativo composto, quase sempre, por duas palavras: caro amigo, meu amor, querida amiga, como vai. Quase todos reconhecem uma carta e a forma de sua estruturação.

Como uma prática socialmente construída, conforme apresentado por Soto (2002, 2007), a história do gênero epistolar apresenta forte ligação com a história do ocidente, em especial do período medieval. O formato do que hoje chamamos de carta foi sendo consolidado com as práticas do Cristianismo, a expansão das artes notárias e legislativas. Anteriormente ao Cristianismo, as discussões se davam por meio da Retórica Clássica e pela oralidade dos participantes. Com a inserção das Epístolas de Paulo (150 d.C., aproximadamente) na liturgia da missa da Igreja Católica e com o crescimento do Cristianismo, a originalidade das epístolas que

³⁴ No mito grego, Pandora abre a caixa que Epitemeu ganhou de Zeus e acaba libertando vários males e sentimentos que atormentariam a existência humana: a velhice, o trabalho, a doença, a loucura, a mentira e a paixão. Ciente da gravidade de seu ato, Pandora fecha a caixa rapidamente e, no fundo da caixa, restou a Esperança. Abrir a “caixa de Pandora às avessas” representa, ao contrário do mito originário, a libertação e rememoração de sentimentos que dignificam a existência humana: o amor, a amizade, o cuidado e o carinho.

misturavam familiaridade (Paulo escreve a seus amigos: “Irmãos”, “Meu muito caro amigo”) e sacralidade (Paulo transmite a “palavra de Deus”) se expande para além dos muros da igreja.

4.3.2 Abertura a mundos possíveis: as cartas dos jovens

De posse das cartas e diante da necessária organização desse material, passei a ler e reler os mundos que me foram apresentados. Muitas iniciavam agradecendo: *“Obrigada, estava precisando falar com alguém”, “Obrigado por me escutar”, “Que bom, miga, falar com você!”*, *“Preciso falar!”*. Reconheço nessas frases iniciais o agradecimento por algo aparentemente simples: abrir espaço para escutá-los. E isso parece ser justamente uma reivindicação e uma necessidade fundamental para os jovens, quiçá, para os seres humanos.

Remetidas à pesquisadora, ao pai, à mãe, ao amigo, à amiga, à vida, ao futuro, a personagens de desenhos animadas e a alguns filósofos, as cartas eram assinadas pelo *“jovem cansado”*, pelo *“jovem sem tempo”*, pelo *“jovem com fé no Pai que o diploma sai”*, pelo *“jovem indignado”*, pelo *“jovem desanimado”*, pelo *“jovem com pressa, pois tem que estudar”*, pelo *“jovem que espera ter ajudado na pesquisa”*, entre outros.

A partir de leituras e releituras sensíveis, em busca das narrativas comuns e das que fossem inusitadas e marcassem a diferença, elenquei cinco eixos analíticos que permeavam as marcas do tempo integral nos jovens. São eles:

1. tempo integral,
2. lazer/tempo livre,
3. família,
4. amizade e
5. tempos presente e futuro.

Esses eixos foram identificados no corpo de texto das cartas. Dessa forma, sempre que necessário, o retorno às cartas seria de mais fácil acesso e manuseio. Portanto, cada carta apresenta à sua margem esquerda números próximos aos parágrafos

que retratam suas respectivas narrativas. Posteriormente, no processo de digitalização das cartas essa identificação foi transferida para o verso.

Algumas cartas apresentaram todos os eixos e compuseram um arquivo único. Percebo que o fato de tê-las transcrito pessoalmente possibilitou uma imersão na experiência dos jovens. Dividia-me entre o trabalho de campo, a digitação, a construção dos eixos analíticos e sua identificação nas cartas. Posteriormente, a partir das observações de campo e análise das cartas, foi elaborado o roteiro para as rodas de conversa.

O trabalho de digitação das cartas foi bastante proveitoso, mesmo que muito cansativo, já que o afastamento fazia-me ter um olhar avaliador em relação aos esquecimentos, omissões, “insights”, contribuindo para um processo de reflexividade constante da pesquisadora-aprendiz.

Cada carta apresenta ao final uma identificação com a letra C acompanhada de um número e mais um número. Por exemplo: C10_01, em que C10 se refere à turma do jovem e 01 ao número de ordem da carta. Considerei oportuna tal identificação, para o caso de querer conversar com o jovem escritor de uma determinada carta. Essa identificação foi mantida no trabalho de digitação. Além de digitadas, as cartas também foram digitalizadas.

4.4 AS RODAS DE CONVERSA

No grupo, ocorrem processos que não são percebidos nas entrevistas individuais. O compartilhamento de uma dada situação ou experiência contribui para que os sujeitos se sintam mais à vontade para formular suas respostas e comentar suas experiências. Gaskell (2002, p. 76) sintetiza em três as características centrais da entrevista de grupo: a sinergia que emerge da interação social – em outras palavras, o grupo é mais que a soma de suas partes –, a possibilidade de observar a dinâmica/processo do grupo e o envolvimento emocional que ocorre nessa ocasião.

A entrevista em grupo, que aqui denomino rodas de conversa, consiste na

participação coletiva em torno de uma determinada temática, momento em que é possível dialogar com os sujeitos que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Portanto, trata-se de um espaço de troca e de formação. Um dos seus objetivos é o de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de afetos e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta na roda (WARSCHAUER, 2002). Como instrumento de encontro com os jovens, as rodas de conversa fomentaram a abertura a possibilidades de sua realização para além das paredes de uma sala.

Os horários livres para participar das rodas de conversa eram exíguos. Após as 16h impossibilitariam a participação dos jovens que não moravam no Município, por isso os horários eram normalmente aqueles em que poderiam descansar ou se alimentar. Dada essa realidade, sempre carregava um pequeno lanche na bolsa.

Apostando nos encontros em grupo e na importância destes para os jovens, inicialmente planejava realizar uma roda de conversa com jovens dos primeiros, segundos e terceiros anos, seguindo os preceitos legais e éticos da pesquisa com seres humanos, isto é, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis e pelos jovens com mais de 18 anos, e os quesitos técnicos e tecnológicos usualmente relacionados à “coleta dos dados”: sala sem ruídos para a gravação de imagem e áudio. Nesse formato, foi realizada a primeira roda de conversa com os jovens do terceiro ano, com duração de 1h45min.

Enviei mensagem por *whatsapp* antes da primeira roda de conversa, o que surpreendeu alguns jovens. O objetivo inicial era agradecer o aceite e lembrá-los do encontro, mas aproveitei a oportunidade e inseri a primeira pergunta do roteiro:

*Ei, bom dia!
Obrigada pelo aceite para a roda de conversa. Iniciando nosso bate papo:
Qual imagem/música/poesia você utilizaria para explicar o que é estudar em
tempo integral? Envie por aqui mesmo. Até mais!*

Ao final dessa primeira roda de conversa, alguns jovens sugeriram que as seguintes fossem realizadas fora de uma sala, em ambientes diversos. Assim, reconfigurei a

proposta inicial das rodas em formatos não tão “enquadrados” e, muitas vezes, mais convidativos para os jovens, formatos que atenderiam plenamente a proposta ético-política de escuta da pesquisa, e, ainda, o que considerei mais importante para os jovens, no local que quisessem e em que se sentissem mais à vontade: embaixo das árvores do *campus*, em salas de aulas vazias, no corredor do último andar, próximo ao ginásio, na grama, no espaço de apoio onde almoçavam, no espaço em frente à cantina... Portanto, somente uma das rodas de conversa foi gravada em áudio e vídeo; as demais foram, às vezes, somente gravadas em áudio, e em todas houve o registro no diário de campo.

Inspirada na aprendizagem poética de Manoel de Barros (2010, p. 64-65), anotava tudo.

Anoto tudo. Se encontro um caracol passeando na parede, anoto. Uma coisa vegetal que nasce no abdômen de um muro, anoto. Falas de bêbados e de crianças. Resíduos arcaicos pregados na língua. Pedacos de coisas pendurados no ralo. Os relevos do insignificante [...].

Passei a registrar com voracidade no diário de campo com receio de que algo me escapasse, o que me trouxe como consequência uma tendinite leve que me levou a mesclar o diário de campo escrito com um diário de campo em áudio, decisão que proporcionou uma imersão e uma aprendizagem diferente.

No decorrer das observações, das rodas de conversa e da constante análise das narrativas das cartas, delimitiei aqueles jovens com os quais faria uma entrevista individual. Realizei entrevistas individuais com quatro deles: um jovem e uma jovem moradores de república, um jovem marmiteiro e um jovem residente na cidade.

No processo da pesquisa, foram consultados e analisados (a) documentos relacionados ao Ifes e ao *campus*: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projetos Político-Pedagógicos do Curso Técnico em Agroindústria (PPCAGRO) – em tempo parcial e em integral –, Projetos Político-Pedagógicos do Curso Técnico em Administração (PPCADM) – em tempo parcial e em integral –, documentos e plataforma do Sistema Acadêmico da Coordenadoria de Registro Acadêmico (CRA) do *campus*; (b) documentos relacionados aos jovens-alunos: Política de Assistência Estudantil do Ifes, Regulamento da Organização Didática (ROD) da Educação

Profissional Técnica de Nível Médio (versões 2011 e 2016) e Código de Ética e Disciplina do Corpo Docente do Ifes (CED) (versões 2011 e 2016); e (c) documentos relacionados às políticas educacionais do Governo Federal, em especial as do ensino médio: LDB, PNE (2014-2024), MP n.º 276/2016 e atual Lei n.º 13.415/2017.

Dada a preocupação com a garantia da eticidade da investigação, todos os sujeitos participantes do estudo foram informados sobre a pesquisa e a todos foram garantidos confidencialidade e anonimato. De posse dessa informação, alguns jovens escolheram utilizar nomes fictícios, outros, o próprio nome. Ainda foi ressaltado o direito à liberdade de não participarem do estudo, se assim o desejassem, e, por fim, de desistirem da participação em qualquer momento da pesquisa.

Aos pais/responsáveis foi enviado um TCLE (APÊNDICE E). Todavia considerei condizente, em se tratando de uma pesquisa com jovens, que também estes fossem consultados (APÊNDICE F) sobre a possibilidade ou não de participação. Desconsiderar o aceite do jovem seria um contraditório ao discutido nesta investigação. Ademais, é fundamental um vínculo de confiança entre pesquisadora-sujeito e sujeito-pesquisadora, porque se parte do princípio de que “[...] uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalhar ombro a ombro com o sujeito da pesquisa” (BOSI, 1994, p. 31).

À instituição foi apresentado um Termo de Autorização para a realização da pesquisa (APÊNDICE C), com vistas a garantir os aspectos éticos e legais da investigação.

5 SOBRE AS MARCAS DO TEMPO INTEGRAL: #TUDOJUNTOEMISTURADO

Autores como Clifford (2014), ao se referirem à análise etnográfica, contrapõem as dicotomias entre as etapas de observação e interpretação como estáticas e independentes. Compreendem que a natureza da pesquisa etnográfica evidencia um constante e concomitante diálogo com o “(re) ver e (re) ouvir” o campo.

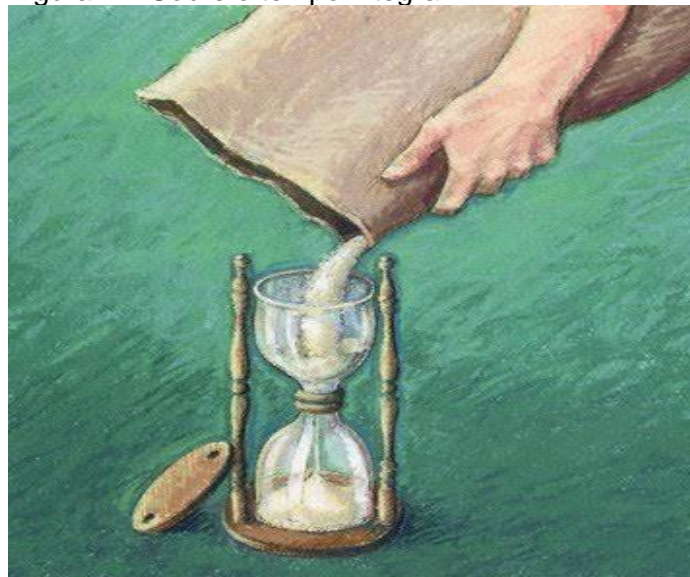
A composição de uma análise etnográfica assemelha-se à feitura de um mosaico em que são utilizados materiais de diversos tipos e formatos. A partir dessa metáfora, analisei as narrativas dos jovens nas diversas aproximações estabelecidas com eles: nas observações, nas rodas de conversa, nas cartas e nas entrevistas individuais. Portanto, empreendi uma análise tendo como base uma expressão muito em voga na cultura juvenil: #tudojuntoemisturado.

5.1 SOBRE O “TEMPO INTEGRAL”

5.1.1 O “tempo integral” para os jovens

O tempo torna-se aparentemente curto e escasso. Passamos a ter que utilizá-lo melhor, a ter que criá-lo (Fabiano, 17 anos).

Figura 1 – Sobre o tempo integral.



Enviado por Fabiano via *whatsapp* (13/9/2016).

Em resposta à pergunta *Qual imagem/música/poesia você utilizaria para explicar o que é estudar em tempo integral?*, recebi de Fabiano, jovem de 17 anos, do terceiro ano, que participou da primeira roda de conversa, a Figura 1, enviada por *whatsapp*. Na roda, sua justificativa:

Eu acho que o principal problema que a gente sofre por estudar em horário integral é a falta de tempo. A falta do tempo sem ser estudar, né? Tem que organizar o tempo muito bem, não perder tempo, mesmo porque já é curto de tanta coisa que tem pra fazer. Eu achei a imagem legal, como se a gente tivesse e pudesse realmente criar mais tempo [...].

Realmente isso, a falta de tempo. Quando eu entrei no Ifes, eu sabia que seria em tempo integral e precisei parar com tudo que eu fazia: a música, no caso piano, e o futebol. Então eu acho que esta areia que eu coloco simboliza o tempo para estas coisas que eu poderia fazer, mas não consigo [...].

Se, para Melluci (2004, p. 34), “[...] a liberdade de escolher e a embriaguez das possibilidades abertas revelam que o tempo é escasso, que devemos deixar para trás alguma coisa e isso é frequentemente motivo de frustração”, para Fabiano, a frustração em relação à escassez do tempo é agudizada pela ausência de escolhas, já que, como estudante no ensino médio em tempo integral, simplesmente não lhe é mais possível escolher entre “a embriaguez das possibilidades”. Sua proposta de dilatar o tempo colocando mais areia na ampulheta seria, a seu ver, a única possibilidade para que pudesse realizar outras atividades que não a de exclusivamente estudar.

Nesse sentido, se, para Melluci (2004), a liberdade das escolhas e as inúmeras possibilidades reforçam um tempo escasso, para Fabiano, parece haver uma certa inversão ao proposto pelo autor, já que, como um jovem estudante em contexto de tempo integral, sua frustração em relação ao tempo escasso de que dispõe não se dá pela “embriaguez das possibilidades”, mas pela impossibilidade de se embriagar, uma vez que precisou *parar tudo o que fazia*. Sendo assim, a dilatação do tempo é proposta por Fabiano para experienciar outras possibilidades de sociabilidades em espaços além do circunscrito pela instituição escolar.

Para outros, o tempo é extenso e cansativo, impele os jovens a jornadas de pouco sono e descanso, devido às atividades escolares, que extrapolam as horas em que

estão no *campus*, mas é um tempo que “às vezes” se torna bom pelo encontro com os amigos. A escassez do sono e suas consequências é comumente citada pelos jovens em diversas situações, como na carta abaixo, endereçada ironicamente a uma cama.

Esta carta é destinada a uma pessoa muito especial que eu sinto grande saudade, minha cama.

Desde 2015 nós nos afastamos muito, fomos perdendo o contato cada vez mais, e hoje quase não nos vemos. E quando finalmente conseguimos ficar juntas, ela tem que dividir a atenção com os cadernos, as listas de exercício e com os tópicos de matéria.

Querida cama, não é que eu não te queira mais, e nem que sinta menos sono, eu sinto o mesmo sono de antes, mas realmente fico impossibilitada de dormir por mais de 8 horas. É claro que tem dias que realmente não consigo acordar na hora certa, porém não posso me dar o luxo de ganhar faltas nas aulas e advertências por chegar atrasada.

Sabe? Às vezes essa coisa de ficar estudando o dia todo é boa, pois posso passar mais tempo com meus amigos. Mas em troca disso, passo o dia sem ver minha família, não tenho tempo de almoçar e acompanhar as mudanças em casa.

Prometo que nas férias eu coloco todo o sono em dia.

Beijos e abraços!

(C10_08)

Tempo integral também é associado à intensidade dos relacionamentos entre os jovens, à maior possibilidade de aprendizagem e também a tempo de proteção, mesmo que relativizado pelos jovens. Na escola, o mesmo tempo que pode proteger pode engendrar perigos.

Laura: O tempo integral é bom também. Mesmo com estas dificuldades, né? A gente tá aqui para aprender e foi bom passar pelo tempo integral. E acho a aprendizagem melhor por causa do tempo. É... assim... também... A gente acaba dando mais valor às coisas, assim como ao tempo. Me faz dar valor a muita coisa que eu não estava dando valor. Por exemplo, dar valor a minha família e ao próprio tempo... Porque a gente muitas vezes desperdiça muito

o tempo e ficamos sem fazer nada. Passamos muita coisa no tempo integral. Sabe? É muita convivência. Coisas muito boas e nem tanto assim. Então é um tempo assim, intenso mesmo. Afinal, são doze horas mais ou menos... todos os dias, fora o tempo nos fins de semana também. É um tempo integral mesmo! (Risos).

O tempo integral em si é muito bom. Tem uma frase... É, eu acho que é um versículo. É assim... que se encaixa no contexto do tempo integral: Mente vazia é oficina do diabo.

Pesquisadora: *Você sabe qual o versículo, Laura?*

Laura: Não. Não me recordo a referência. Mas eu acho que no sentido assim, nosso aqui... A mente vazia fica propícia a diversas coisas. Nós temos muitas propostas (Risos do grupo). Em vários sentidos mesmo. Desde drogas até... enfim.... Eu acho que o ensino em tempo integral é uma ferramenta... que... que... assim... não permite esta mente vazia. Você sempre está preocupado com alguma coisa.

Pesquisadora: *O que vocês acham do que Laura falou?*

Guilherme: Eu não acho que seja determinante, porque isso acontece em outras escolas que não são do tempo integral. As drogas não são exclusivas daqui. Acho que pode ter relação, mas não sei. Ficar tanto tempo na escola pode gerar outras coisas também. Sei lá!

Lúcio e João concordaram com Guilherme assentindo com a cabeça.

Laura: Eu acho assim... Você tira o tempo ocioso do jovem e enche a vida dele, entendeu? Não só as drogas, são as coisas fúteis também. Eu falo pelo meu irmão... ele estuda meio período. Ele fica no computador, joga vídeo e fica nisso. Só isso. O tempo integral serviria para preencher a cabeça dele, o tempo que ele fica sem fazer nada!

*Todos acenaram com a cabeça e concordaram com Laura.
(Roda de Conversa, 15 de setembro de 2016)*

Para Laura, o tempo integral não permitiria “a mente vazia” dos jovens. O “relógio moral interno”, ocupado e preenchido por um tempo eficiente, engendra uma ética social em que o tempo – *cronos* – necessita de um poder de dominação, coercitivo e civilizatório, sobre os indivíduos, e o assume, orientando, regulando e produzindo relações sociais (THOMPSON, 1998). Ao associar o ensino em tempo integral a uma “ferramenta” que “não permitiria ao jovem manter a mente vazia”, a jovem suscita a discussão da disciplinarização das mentes e dos corpos na sociedade e, em especial, na instituição escolar.

Para Foucault (1987, p. 126), a disciplinarização de corpos e mentes organiza uma nova economia do tempo de aprendizagem que “[...] fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar, de recompensas”. O tempo integral seria, portanto, uma “ferramenta” para, de certa maneira, docilizar corpos e mentes juvenis?

A concepção do tempo integral como “um tempo protegido”, mesmo que relativizado, já que *ficar tanto tempo na escola pode gerar outras coisas também*, é apresentada em vários momentos pelos jovens. A difusão da ideia da instituição escolar com a prerrogativa de proteger crianças e jovens das mazelas da sociedade estabelece uma tensão entre o tempo protegido e o não protegido e, por conseguinte, o questionamento da escola como um tempo de proteção. Assim, cabe questionar: A quem interessa essa proteção? Aos jovens? Aos adultos?

Enunciada após quase vinte anos, a expressão utilizada por Laura para explicar sua visão sobre o tempo integral ecoa no artigo de Patto (2007), intitulado *Escolas cheias, cadeias vazias! Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro*. Segundo a autora, a frase foi muito citada durante a segunda metade do século XIX “[...] por vários intelectuais europeus, entre eles, o escritor francês Victor Hugo, a quem alguns historiadores atribuem a autoria” (PATTO, 2007, p. 263). A autora assinala aspectos de contribuição de Rui Barbosa ao ideário atribuído à escola no controle da criminalidade, em especial no contexto da época, à abolição da escravatura e à política de imigração. Sob esse ideário, a educação escolar é, antes de mais nada e acima de tudo, garantidora da ordem social e da capacitação dos mais pobres para o trabalho.

Considerando o panorama atual da escola brasileira diferente daquele vivido por Rui Barbosa, mas refletindo sobre o que a história tem a nos dizer, percebe-se que o ideário de uma escola responsável por resolver as mazelas sociais se mantém fortemente em nossos dias, com outras roupagens e novos argumentos, é certo. A defesa do tempo integral em prol da proteção de crianças e jovens é, atualmente, argumento propagado na sociedade. Afinal, é preciso “ocupar o tempo”.

Relacionando as questões do tempo integral escolar e suas marcas em jovens-adolescentes às reflexões desenvolvidas por Qvortrup (2015) – sociólogo norueguês focado nos estudos da sociologia da infância, que amplia as discussões acerca da “[...] proteção da criança para seu próprio bem” [...], propondo a tese (polêmica) de que “[...] o verdadeiro objetivo da proteção é a manutenção dos valores da sociedade adulta” (QVORTRUP, 2015, p. 3) – compreende-se que a tensão estabelecida entre o tempo protegido e o tempo não protegido, nas palavras do autor, deve ser ampliada, já que não necessariamente o tempo protegido é um tempo sem riscos.

O tempo não-protegido, entendido como oportunidade, assume, a meu ver, um teor mais positivo, ainda que deva ser analisado, mais propriamente, a partir dos dois ângulos – o das crianças e jovens e o dos adultos. E, mais do que isso, talvez até o tempo protegido envolva riscos – particularmente quando toma formas controladoras e paternalistas (QVORTRUP, 2015, p. 13).

Silva (2011) e Silva e Fabris (2016) instigam a pensar que a perspectiva de ampliar a jornada escolar, com vistas a garantir a proteção social para os jovens e assim intervir nos riscos e perigos potenciais, a que os pesquisadores denominam de “pedagogia das proteções” aos riscos sociais, adentra para o âmbito da organização do currículo e dos saberes escolares no ensino médio. Apontam em suas pesquisas que as escolas passam a abordar temáticas nas quais os medos coletivos, como os de doenças, epidemias relacionadas aos danos ambientais, ou mesmo obesidade, começam a ter centralidade. Também são privilegiados saberes relacionados às demandas econômicas, como a disciplina de empreendedorismo. Nesse sentido, cabe questionar a dimensão formativa dos processos de escolha dos conhecimentos na ampliação do tempo escolar no ensino médio.

A associação do tempo integral escolar a um tempo protegido, dada sua extensão, leva a questionar também a intencionalidade, as possibilidades e os riscos dessa proteção, que pode ser experimentada também como um tempo de enclausuramento, tédio, cansaço e angústia, como descrito na carta abaixo:

Para Adriana!

Vinhe por mais dezois tanta lha infuorax a minha vida de estudante um tempo integral. Não quero que sinta uma de mim, pois o modelo disso foi minha mas o que eu esperava que, pois o tempo integral para a qualidade de quem realmente é.

Quando eu fiz a procura reletiva para entrar na instituição eu sabia que o tempo era integral mas não pensei que fosse se tornar um "sistema concursão". Claro que não é no sentido literal da palavra mas é quase isso.

Aqui eu estudo das 7:00hs às 16:00hs, com um pouco mais de uma hora e meia de almoço e algumas interrupções de 20 minutos entre as aulas. São muitas matérias e pouco tempo. Não tenho horário livre porque são muitos trabalhos e muitas provas. Como consequência disso as notas vão ser tão boas quanto poderiam ser. E o cansaço, tanto físico como mental, são totalmente visíveis no fim do semestre.

A estrutura interna da escola também não ajuda muito. Tem uma cantina mas não um refeitório. Eu moro em Venda Nova mas muitos de meus amigos não e vão o que eles passam para trazer comida todos os dias de casa. É quando os professores marcam alguma coisa no horário do almoço. Temos que comprar comida na cantina, que não é nada barato.

É só para esclarecer, caso não tenha ficado óbvio nos parágrafos acima, eu particularmente não gosto do jeito que a UFES adotou o sistema integral. Podia ter sido apenas uma atividade extra curricular direcionada ou algum pouco tempo para relaxar os alunos. É totalmente cansativo para aqui a maior parte do dia os estudantes pegando trabalhos e tentando - um não - se lembrar nas últimas aulas do dia.

Um abraço!

Ass: Uma aluna de tempo integral desapercebida.

No tópico posterior, outras questões são suscitadas pelos jovens, como a alimentação estudantil e, no contexto deste estudo, a moradia dos jovens, seja com parentes próximos, seja em espaços compartilhados com seus pares – as repúblicas –, questões recorrentes apresentadas no percurso do trabalho de campo. A infraestrutura física e educacional em uma escola em tempo integral apresenta especificidades, todavia concordo com Araújo (2015, p. 20) quando afirma que a construção de um padrão arquitetônico, com mobiliário adequado e demais equipamentos e espaços educacionais, “[...] não é uma prerrogativa exclusiva para as instituições em tempo integral, mas de todas as escolas”. Por outro lado, tais questões, alimentação estudantil e moradia dos jovens em repúblicas, no contexto desta investigação, desvelam cotidianos de sofrimento do jovem que, na maioria das vezes, são tratados como um problema alheio ou de responsabilidade de mecanismos institucionais.

5.1.2 Alimentação e moradia

O estudo em jornada de tempo integral apresenta uma organização física com especificidades em relação à jornada parcial escolar. Na convivência cotidiana com os jovens, foi recorrente em suas narrativas a discussão acerca dessa estrutura, principalmente no que se refere à alimentação e à moradia. Em vários momentos e sob diversos aspectos, a alimentação foi assunto que atravessou todos os jovens com os quais convivi cotidianamente, nas rodas de conversa e nas entrevistas, os quais fizeram referência à ausência de um restaurante no *campus*, ao valor do auxílio-alimentação, à fila do micro-ondas, à alegria de compartilhar com os pares as marmitas, ao sono depois do almoço, à cantina terceirizada, entre outros. Em se tratando da moradia, dois aspectos emergiram: a moradia em república e o ir e vir daqueles que não moram no Município.

No mosaico de análise desta etnografia, esses temas foram intitulados: *A gente não quer só comida: juntando as marmitas e discutindo o direito à alimentação na escola*,

e moradia de jovens em repúblicas: adultização precoce ou um amadurecimento necessário?

5.1.3 A gente não quer só comida: juntando as marmitas e discutindo o direito à alimentação na escola

De abril a novembro de 2016, compartilhei o horário de almoço dos jovens no *campus*, realizado das 10h40min às 12h20min, ora individualmente, ora em grupo. Também os acompanhava levando uma marmita, rememorando tempos de jovem universitária. A aproximação com os marmiteiros foi um processo lento. Comer junto e compartilhar as marmitas foi para muitos de uma intimidade tremenda e até mesmo constrangedora, constrangimento muitas vezes pela ausência ou repetição de alguns alimentos, o que algumas vezes era justificado quase como um pedido de desculpas.

Se, por um lado, a temática alimentação apresenta o viés da comensalidade como uma experiência de encontros e de partilhas, por outro, suscita o viés de um direito a que jovens estudantes, em jornada de tempo integral, têm e, mais ainda, ao financiamento de uma estrutura com demandas que não podem ser ignoradas, muito menos negadas. Nesse sentido e a partir de dois contextos vivenciados, discuto esses vieses.

Contexto 1

Fotografia 4 – Juntando as marmitas.



Fonte: Adriana Gomes Silveira (20/8/2016).

Pesquisadora: *Vocês sempre trazem marmitas?*

Mara: *Sim. Nós, sim. Tem gente que não traz sempre [...]. Alguns almoçam na rua. Mas fica muito caro! Mas nós sempre trazemos marmita. A gente divide e troca também. Às vezes trago só uma salada. E elas (aponta para o grupo) trazem outras coisas. Então, a gente junta tudo e come junto!*
(Diário de campo, 20 de agosto de 2016)

Contexto 2

Reunião Geral no Auditório. Pauta: discussão sobre a crise e os rebatimentos na Rede Federal. Todos os servidores e alunos estavam presentes. Auditório cheio. Os alunos foram dispensados da aula a partir das 13h30min. O Reitor abriu a fala contextualizando historicamente a educação profissional e a instituição Ifes. Aberta a discussão e as perguntas...

Daniel: *O sr...você...não sei como te chamar...*

Reitor: *Pode me chamar do jeito que quiser.*

Daniel: *Se a alimentação na educação básica é obrigatória, por que não temos refeitório? Acho que está na Constituição...*

Uma docente atrás de Daniel dizia:

– Fique quieto! Psiu! Senta! Existe uma crise e que por isso não havia verba para nada.

Daniel: *São meus direitos! Você não corre atrás dos seus? Não vai ao sindicato? Se organiza? Eu estou fazendo o mesmo. Quem fará para mim se eu não fizer?*

Outras perguntas foram feitas. A de Daniel não foi respondida.
(Diário de campo, 5 de maio de 2016)

Considerando a hora do almoço dos jovens, percebi, entre os que moram no Município, que todos, de maneira geral, exceto em situações em que precisam adiantar ou realizar alguma atividade escolar, retornam às suas casas no horário de almoço, a pé, de bicicleta ou de carona, já que o lugar não dispõe de transporte público³⁵. Os que não moram no Município podem ser subdivididos em (a) aqueles que, na maioria das vezes, trazem marmitas e fazem suas refeições no *campus*, e (b) aqueles que almoçam na cantina terceirizada do *campus*, onde um “prato feito”

³⁵ Existe um convênio entre a Prefeitura do Município e o campus das Montanhas que diz respeito à entrada (7h) e à saída (16h). Dessa forma, o intervalo para o almoço não é contemplado.

custa R\$ 10,00, intercalando com os restaurantes nas proximidades. Neste caso, trata-se de um grupo menor de jovens.

DaMatta (1994) estabelece uma distinção entre alimento e comida, e a fala da jovem Mara apresenta uma dessas distinções ao deixar claro que eles, os jovens, não se alimentam juntos. Eles comem juntos! Não se juntam para se alimentar, mas para comer. Assim, comida e alimento parecem ser afins, entretanto não são sinônimos. Apresentam conotações que significam possibilidades de compreensão que ora se complementam, mas que, por outro lado, ora se distinguem, corroborando a distinção de que

[...] comida não é apenas uma substância alimentar, mas é também um modo, um estilo e um jeito de alimentar-se [...] a comida vale tanto para indicar uma operação universal – ato de alimentar-se – quanto para definir e marcar identidades pessoais e grupais, estilos regionais e nacionais de ser, fazer, estar e viver (DaMATTA, 1994, p. 76).

A comida³⁶, portanto, é constitutiva das relações, dos vínculos sociais, e remete à ideia de uma sociabilidade de partilha e compartilhamento que atravessa a todos, quer entre pares etários, quer entre interações etárias, isto é, nas interações intergeracionais.

Fotografia 5 – Juntando outras marmitas.



Fonte: Jovem Mara, fotografia enviada por WhatsApp (19/8/2016).

³⁶ Vale lembrar a origem da palavra “companheiro”, que corresponde à expressão latina *cum panis*, referente ao ato de compartilhar o pão.

Permeado por relações simbólicas, que vão além de um ato puramente biológico, o ato de comer juntos conecta seres humanos em uma relação de dádiva e reciprocidade. No caso dos jovens no *campus*, há uma perceptível centralidade nas relações estabelecidas entre os pares que cotidianamente dividem suas refeições, ou seja, é frequente encontrar os mesmos grupos em outros ambientes da escola: na biblioteca, na sala de aula; normalmente fazem trabalhos escolares juntos. Para Mauss (2003), a vida social se organiza a partir de um “constante dar-e-receber”, capaz de proporcionar alianças entre os partícipes. Estas são realizadas nas mais diversas esferas da vida coletiva: relações matrimoniais, políticas, religiosas, econômicas, jurídicas e diplomáticas, incluindo nesta última as relações pessoais de hospedagem. Dar e receber são, para o autor, obrigações organizadas e praticadas em diferentes tempos e espaços. Além de presentes, essa relação inclui esmolas, visitas, festas, partilhas, heranças e outras tantas “prestações”.

A troca de comida entre os jovens parece poder ser compreendida como um dar-e-receber constante. É a partir dessas trocas que os jovens criam vínculos de reciprocidade que devem ser de alguma forma pagos, seja com comida, como aponta a jovem Anita, seja com outras prestações³⁷, como ressaltado por Gabriel:

Às vezes eu não trago comida. Não trago nada para o almoço. Aí elas me dão comida. Assim, dividem a dela comigo. Outra vez outra não traz, e a gente divide... e assim vai [...] (Anita, 14 anos).

[...] tem também assim...um traz uma coisa, por exemplo, farofa. É fácil de fazer e todo mundo gosta. Outro traz outra coisa... Maionese é bom demais, né? Tem que trazer muito. Bom, aí tem que trocar com uma coisa boa também. A sobremesa... (Risos). Chocolate...hummm. Tudo de bom...Affi... um agora...hummm! Lata de leite condensado serve também (Luana, 14 anos).

Affi! A gente se ajuda, né? Um faz o exercício de uma matéria ... Passa por outro. A gente faz no horário do almoço mesmo e passa... (Risos) (Gabriel, 15 anos).

O aparente caráter voluntário e gratuito estabelecido na circularidade de dar, receber e retribuir o alimento entre os jovens é desnudado pela obrigatoriedade nesse circuito, ou seja, sem a necessária retribuição, a circularidade se desfaz, conforme exposto nas falas, a partir de diferentes formas e tempos de pagamento de

³⁷ Expressão usada por Mauss (2003, p. 41) em seus estudos sobre as formas arcaicas de contrato. Para o autor, “[...] os contratos fazem-se pela forma de presentes”.

prestações: trazer chocolate, fazer o exercício e repassar aos colegas, trazer um alimento para ser compartilhado.

A reciprocidade não é garantida com base em um contrato simbólico fundado em um aparente desprendimento humano (“não esperar nada em troca”). Funda-se na obrigação implícita no dar, receber e retribuir, haja vista que a “[...] prestação total não implica somente na obrigação de retribuir os presentes recebidos, mas supõe duas outras igualmente importantes: obrigação de dar e obrigação de receber, do outro” (MAUSS, 2003, p. 201). Portanto, inerente à dádiva é a expectativa de que haverá retribuição, o que exprime uma dialética, pois, ao dar algo ou receber alguém (como anfitrião), acreditamos (ou temos a expectativa de) que receberemos algo ou seremos convidados por aquele a quem anteriormente recebemos.

Na ambivalência entre a regra de dar e receber, gratuidade e obrigatoriedade, o dom (ou a dádiva), participam também a espontaneidade, o afeto e a amizade constitutivos dos vínculos sociais. O simbolismo de dar, trocar, dividir, trazer, beliscar, experimentar a comida entre os jovens com os quais convivi diz respeito a uma sociabilidade juvenil, sociabilidade que diz respeito à qualidade de ser sociável³⁸, o que por si só não detalha os sentidos desse ser sociável. Simmel (2006) compreende sociabilidade como uma das possíveis formas de socialização que aponta uma especificidade: o fato de apresentar-se como forma de convivência com o outro e para o outro. Portanto, na sociabilidade encontramos uma relação na qual o fim é a própria relação, o ficar juntos, o estar juntos, a satisfação pelo estabelecimento de laços, a conversa pelo prazer da conversa. A conversação por horas a fio, uma conversação que transgride e resiste à formatação do tempo *cronos*. O falar de si para outro jovem (aquele que me entende) assume um papel de grande importância para os encontros.

Moramos no mesmo município, mas a gente não se conhecia... Eu estudava na roça, eles na cidade. Nunca vi eles... Agora vivemos juntos! Todo dia, no mesmo ônibus. Saímos por volta das 5h e 40m e chegamos por volta das 18h. É mais com eles que com a família. Eles me ensinam umas coisas das matérias... Cruz, credo! Nunca vi o monte de coisas... A gente só faz os trabalhos juntos. Se o professor tenta trocar, a gente fala que não tem

³⁸ Sociabilidade: particularidade ou atributo do que é sociável; tendência para viver em sociedade, em comunidade. Modos, comportamentos, conduta de quem vive em sociedade; civilidade (grifo meu). Fonte: <https://www.dicio.com.br/sociabilidade>.

como. Às vezes, um paga o lanche do outro, porque não é só o almoço não. Tem a merenda da tarde, né? Ele (aponta um colega) sempre tá comendo, nunca vi. Então ele sempre tem comida. Eu pago pouco, já falei para eles... A gente se apoia. Tem hora que um chora, chora todo mundo junto... Quando o professor briga com um... e assim, o professor nem sempre tá certo, né? E tem o jeito de falar também... Eu posso dizer que são os meus amigos e acho que, de uma certa maneira, família também. Uma segunda família. Aham, brigamos, tá? Né, gente? (Risos)

Pesquisadora: *E como é esta segunda família?*

Bom... Tipo assim... (Risos) Acontece tanta coisa aqui... e eles são os primeiros a saber. Eles sabem de coisas que minha mãe, meu irmão não sabe.. .e tauzi. Eu falo coisas que...entende?! É muito tempo junto. A gente se entende...se compreende e ... E tauzi. A gente fala de tudo.

Pesquisadora: *Normalmente conversam sobre o quê?*

O que vem à cabeça... (Risos) A gente vai emendando uma conversa na outra... A conversa pela conversa.... Só conversando e tauzi mesmo! (Anita, 14 anos).

O que percebi na convivência cotidiana com os jovens, nas rodas de conversas, nas conversas informais e nas entrevistas é que a reconstrução simbólica das relações familiares se estende para além do horário de almoço dos jovens marmiteiros. As expressões irmão/irmã evidenciam uma família fundada sem uma hierarquia, em que “um fala e o outro escuta obrigatoriamente”. No caso dos marmiteiros, “comer juntos” estabelece um espaço privilegiado de investimento e construção de confiança e amizade.

A amizade, segundo Mauss (2003, p. 286), é a finalidade moral que existe no dom (ou dádiva), criando vínculos fortalecidos por esse sentimento entre os partícipes. Consequentemente, significa uma rede de obrigações e responsabilidades que extrapola os muros do *campus* e se estabelece no cotidiano fora da escola dos jovens, mas, de certa forma, ainda em função da escola.

Inicialmente, a “juntada das marmitas” pareceu-me, como pesquisadora-aprendiz, um momento de alegria e descontração. Na convivência desse horário com os jovens, o desvelamento dos elementos de precariedade foi emergindo nas falas/mudez e nos corpos dos jovens (e da pesquisadora-aprendiz).

Passar pela fila do micro-ondas é a única possibilidade de comer uma comida quentinha. Muitos deixavam suas marmitas prontas à noite, pois

teriam que acordar mais cedo ainda para fazê-las, o que a maioria diz ser “morte certa” – já que, para aqueles que vêm de outros municípios, o horário de levantar é por volta das 4h30 –, porque acordar, como alguns frisam, somente no “campus” e nem sempre.
(Diário de campo, 20 de maio de 2016)

Após o almoço, lavei a marmita e subi para o prédio das salas de aula, conversando com duas meninas que me perguntaram o que significava pós-graduação e havia quanto tempo eu estava estudando. Fomos juntas até a sala delas e depois sentamos; eu, na escada (é mais fácil para levantar), e elas, no chão. Outros chegaram. Sentaram-se próximos. Um outro ficou em pé. Disse-lhes que precisava escovar os dentes. Pedi fio dental e fomos, as meninas, ao banheiro. Retornamos e continuamos a conversar e a ouvir música. É comum que os jovens ofereçam/compartilhem um fone do está tocando em seus “playlists” e já não estranho quando me oferecem um dos fones. Ainda faltavam aproximadamente 40 minutos para o início das aulas. Meu corpo estava cansado e decidi andar um pouco, assim não ficaria com tanto sono. Passei pelas salas no primeiro e no segundo andar. Alguns dormiam sobre suas mochilas, fechavam as cortinas. No final do corredor, um montinho de gente, uns encostados nos outros, cena que se repetiu em outras salas e entre os corredores. Não vi nenhum servidor perambulando nesses espaços nesse horário. Segui em direção ao grupo com o qual eu conversava; havia entrado na sala. Uns cochilavam com os fones nos ouvidos, sobre suas mochilas, outros pareciam dormir mais profundamente.

Jovem: Pode entrar (disse uma voz sonolenta).

Pesquisadora: Acho melhor vocês descansarem um pouco. Depois conversamos mais.

Saí pensando em minha cama, com vontade de esticar o corpo. Também me sentia exausta e sem lugar para descansar. Passei pela biblioteca e vi os sofás e as duas jovens – as quase de sempre – dormindo pesadamente em seus sofás-camas, bancos-camas, cadeiras-camas, chão-cama.
(Diário de campo, junho de 2016)

Fotografia 6 – Sofás-camas.



Fonte: Adriana Gomes Silveira (19/8/2016).

Fotografia 7: Banco-cama.



Fonte: Adriana Gomes Silveira (20/3/2017).

As salas de aula que se transformam em espaços precários de descanso e os sofás da biblioteca que se tornam camas disputadas parecem não chamar a atenção no *campus*. Os corpos cansados, sonolentos, às vezes agressivos, as crises de choro – frequentes, próximas às avaliações e ao final do período –, o sofrimento e a dor, quais sejam, parecem ter convivência e cumplicidade com indiferença. Postulada por Arendt (2013) na década de 1950, a afirmação sobre a necessidade de “pensar sobre o que estamos fazendo” parece ecoar sobre a forma como o tempo integral está sendo vivenciada pelos jovens.

Como dito anteriormente, a arquitetura escolar, os equipamentos escolares e didáticos, em jornada de tempo integral, implicam uma estrutura que deve ser pensada muito além das salas de aula retangulares/quadradas a que estamos acostumados. Para os jovens no contexto desta investigação, a questão da

alimentação (ausência de um refeitório) e de espaços de descanso/“respiro” é recorrente. Por um lado, dizem que o tempo integral é muito cansativo, por outro, falam que estão “até [se] acostumando”. Difícil mesmo “*é que fica muito caro*”, “*seria bem melhor um restaurante para nós; mesmo com o auxílio fica caro*” – recorrência na fala dos jovens.

O “auxílio” diz respeito ao programa específico de auxílio-alimentação que faz parte da Política de Assistência Estudantil do Ifes³⁹. Em levantamento no Serviço Social sobre os programas específicos realizados no período de fevereiro a junho de 2016, obtive os seguintes dados:

Tabela 4 – Participação de jovens por tipo de programa.

| Tipo de Programa | Número e participação percentual em relação ao total de jovens | Valores mensais (em R\$) |
|---------------------------|---|---------------------------------|
| Auxílio-alimentação | 178 / 30,1% | 100% = 110,00 50% = 55,00 |
| Auxílio-moradia | 40 / 6,8% | 100% = 130,00 (para todos) |
| Auxílio-transporte | 94 / 16% | 100% = 80,00 (para todos) |
| Auxílio didático/uniforme | 82 / 13,9% | 100% = 90,00 |

Fonte: Serviço Social do *campus* (Agosto/2016).

Em uma conversa com Daniel, jovem que questionou o Reitor, percebi que a indignação pareceu ceder ao cansaço e à raiva de não ser ouvido devido à sua “ficha”.

Daniel: Eu falei Constituição... me confundi, fiquei nervoso...Tava com o celular na mão. Era Medida Provisória? Não entendi. A gente tem direito ou não tem? Eu também não sabia como chamar o reitor, né? Falam que tinha uma verba, aí a verba sumiu e aí teve a crise... Eu recebo auxílio-alimentação, mas é muito pouco! É só fazer as contas... Não dá pro mês todo, não. Minha família ajuda, mas é difícil.... Tô de saco cheio, não falo

³⁹ Os programas de apoio à formação discente são divididos em Programas Universais, oferecidos preferencialmente a toda a comunidade discente, são os programas de incentivo a atividades culturais e de lazer, de apoio à pessoa com necessidade educacional especial, de ações educativas/formação para a cidadania e de atenção biopsicossocial; e Programas Específicos, que visam ao atendimento ao aluno em vulnerabilidade social; são os programas de auxílio-transporte, auxílio-alimentação, auxílio didático e auxílio-uniforme, auxílio-moradia e auxílio financeiro.

mais não. Tô indo embora mesmo. Eu sabia que não ia dar em nada, sabe? Quando eu falo, tem a questão da minha ficha... cê sabe, né?

Pesquisadora: *Como assim, Daniel? Ficha?!*

Daniel: *Bom, eu tô aqui faz cinco anos. Levei bomba. Levei, não. Eu... no primeiro ano eu não queria nada... Estudar? Nem pensar! Então, assim, eu tenho isto na ficha. Tem outras coisas também... (Risos) Chego atrasado também. Bom, então, quando eu falo tem um peso [...].*

Detentor de uma “ficha” por ser um jovem repetente e exibir “ocorrências”, é o jovem Daniel que, no auditório, apresentou aos gestores a questão da alimentação escolar. Mesmo que este seja, junto com o alto custo da alimentação, assunto comum, existe uma certa conformação no que diz respeito às explicações fornecidas pela gestão, em especial ao argumento sobre a atual crise financeira.

Afinal, a alimentação escolar, especialmente em escolas em tempo integral, é um direito ou não? Esse é o questionamento dos jovens.

Devido à ausência de um refeitório no “campus”, as refeições são realizadas no “prédio do apoio”, localizado entre o segundo e o terceiro nível do “campus”. No mesmo prédio, na parte de trás, funciona o setor de patrimônio e almoxarifado.

(Diário de campo, 11 de maio de 2016)

Fotografia 8 – Prédio do apoio.



Fonte: Adriana Gomes da Silveira (18/5/2016).

O prédio é baixo, com aproximadamente 400m², e tem duas entradas. Na entrada da frente, uma área com banheiro, cozinha americana, uma sala em anexo e mais três salas menores. Na entrada dessa área existe um bebedouro com água gelada e natural, dois banheiros, uma cozinha com

um fogão a gás, um fogão elétrico e três micro-ondas. O espaço é utilizado majoritariamente pelos jovens alunos e funcionários da Empresa de Serviços Gerais. Algumas comemorações (chá de fraldas e aniversariante do mês) também são realizadas nesse espaço. Na entrada mais atrás do prédio ficam o almoxarifado e os carros oficiais do “campus”.

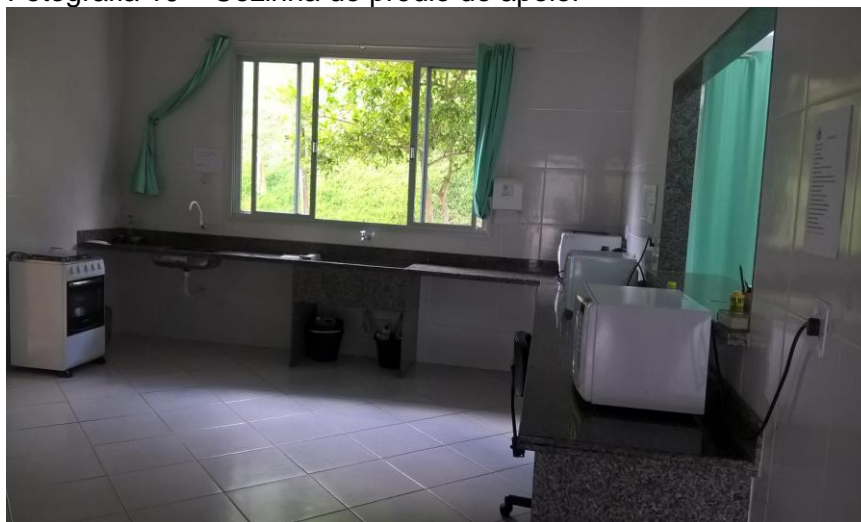
(Diário de campo, 11 de maio de 2016)

Fotografia 9 – Entrada do prédio do apoio.



Fonte: Adriana Gomes Silveira (18/5/2016).

Fotografia 10 – Cozinha do prédio do apoio.



Fonte: Adriana Gomes Silveira (18/5/2016).

Na sala anexa à cozinha, uma mesa onde os jovens se alimentam; nas outras, menores, o Grêmio Estudantil, a administração da Empresa de Serviços Gerais; num salão grande estão dispostas mesas que são “coladas”, dependendo da necessidade. Existe ainda uma salinha, onde fica a responsável pela firma de limpeza terceirizada.

(Diário de campo, 11 de maio de 2016)

Fotografia 11 – Sala anexa à cozinha.



Fonte: Adriana Gomes Silveira (18/5/2016).

Alguns preferem retornar para suas salas e fazer as refeições, outros sentam nos espaços do “campus”. É comum, nesse horário, encontrar jovens próximos a uma sombra, normalmente em grupo, sentados no chão com suas marmitas.

(Diário de campo, 11 de maio de 2016)

Fotografia 12 – Jovens almoçando com suas marmitas.



Fonte: Adriana Gomes Silveira (8/08/2016).

De maneira geral, a fila do micro-ondas anda rápido. Existe uma vigilância acirrada do tempo e da otimização de cada esquentada. Explicaram-me que cabem até três marmitas de cada vez. É preciso organizá-las. Reclamaram dos congelados e, principalmente, do “menino da lasanha”.

Pesquisadora: *Como assim, menino da lasanha?!*

Jovem: *Affi! Ele sempre traz lasanha. Não enjoa. E aí demora 10 minutos... É só para ele, entende? Porque às vezes tem gente que traz, mas é para duas ou três pessoas. A fila demora mais com ele, entendeu?*

Pesquisadora: *E o que vocês fazem?*

Jovem: *A gente corre para vir antes...* (Risos).
(Diário de campo, 9 de maio de 2016)

O excerto da carta de Suzana apresenta a questão da alimentação estudantil como um direito negado aos estudantes. Apesar de reconhecer a dificuldade por vivê-la cotidianamente, Suzana demonstra sua preocupação e solidariedade com “aquele ou aquela que não tem condição” financeira para arcar com as despesas de alimentação diária. O reconhecimento do sofrimento do outro afeta Suzana, que questiona se “não deveria ser obrigatório por lei” um refeitório em uma escola de tempo integral.

*Amagla, há muito tempo não usamos para
rati, comecei a estudar em uma escola mais anti-
o mesmo é um tempo integral.*

*é o que é mais difícil e duro ser obrigatório por
lei de uma escola assim é a refeitório, nos somos alunos
não podemos nada para estudar, muitos trazem comida
de casa outros todos os dias compram a questão é,
sempre tem aquele ou aquela que não tem nenhuma
condição, e isso me deixa muito triste.*

Suzana (C10_06)

Acompanhando os “marmiteiros” e convivendo com eles, a preocupação da jovem Suzana, de 16 anos, instiga a questionar onde estão os adultos? Eles se juntam às preocupações de Suzana? Isto é, a alimentação desses jovens é uma preocupação somente dos jovens? Ou, como aponta Ramos (2004, p. 58), “[...] tudo se passa como se o sofrimento do outro diante da opressão fosse um problema alheio ou de responsabilidade de mecanismos institucionais”, como o da crise financeira relacionada ao contingenciamento de verbas, usado como argumento pela professora para que Daniel se mantivesse calado ante a questão da alimentação estudantil?

Desresponsabilizado e justificado pelos “mecanismos institucionais”, de ordem técnico-legal-financeira, o questionamento de Caim a Deus, citado por Bauman (2008, p. 96), se apresenta como instigante alegoria de nossa desresponsabilização diante do outro: “Quando Deus perguntou a Caim onde estava Abel, Caim replicou, zangado, com outra pergunta: *Sou por acaso o guardião do meu irmão?*”

A ação civil pública⁴⁰ proposta em setembro de 2016 pelo Ministério Público Federal em face do Ifes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), objetivando ajuizar sobre a controvérsia “acerca da obrigatoriedade de o Ifes fornecer merenda escolar aos seus alunos, na condição de instituição de ensino médio, ou se está dispensado desse encargo diante da sua equiparação às universidades” (fls. 414), isenta o Ifes da obrigatoriedade do fornecimento da alimentação e da adequação dos *campi*, considerando:

[...] a Lei nº 11.892/2008, que cria os institutos federais, dispõe, em seu art. 1º, I, que “fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais”, estabelecendo, em seu parágrafo único, que “as instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. **Sendo assim, infere-se, a partir de uma interpretação sistemática da legislação vigente, que a alimentação escolar nos institutos federais insere-se no âmbito da sua autonomia e discricionariedade, não havendo qualquer compulsoriedade no fornecimento de merenda aos seus alunos** (grifo meu).

Por conseguinte, a verba recebida pelo IFES do FNDE, decorrente do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, deve ser direcionada aos alunos em situação de vulnerabilidade social, não detendo, tal assistência, caráter universal (fls. 430).

Após a publicação da ação, conversei com os jovens que questionaram a ausência do restaurante no *campus* e a questão da universalidade da alimentação. Não consegui conversar com todos, somente com Daniel, que reforçou sua vontade de fazer o curso de Direito, porque precisava *entender essas injustiças das coisas da lei*.

⁴⁰ Processo n.º 0005997-42.2016.4.02.5001 (2016.50.01.005997-3).
Fonte: <http://www2.jfes.jus.br/jfes/d4004>. Acesso em 8/9/2016.

5.1.4 Os jovens das repúblicas: adultização precoce ou amadurecimento necessário?

A moradia estudantil, ou as repúblicas de jovens estudantes do ensino médio, é tema ainda pouco explorado na academia, principalmente pelo fato de referir-se a uma faixa etária anterior à do ingresso universitário, visto socialmente como o momento de saída do jovem da casa dos pais para a realização do curso superior. Em levantamento realizado no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁴¹ após refinamento (“moradia estudantil”), encontrei somente três pesquisas que se referiam a moradias em repúblicas de jovens do ensino médio, todas desenvolvidas em instituições escolares agrícolas de EPTNM em IFs que funcionam no formato de internato, com características bem próximas às de instituições totais, como proposto por Goffman (2010), onde, em um estabelecimento fechado, um número relativamente grande de pessoas vive em tempo integral, e a instituição funciona como local de trabalho, de residência, de lazer, entre outras atividades.

⁴¹ Em levantamento realizado (outubro/2016) no Banco de Teses e Dissertações da Capes, foram encontrados 119 registros para o termo “repúblicas”, mas somente cinco trabalhos relacionavam-se a moradia estudantil. Destes, três estudos referiam-se a moradia em repúblicas de jovens universitários, um a moradia em repúblicas de idosos, um a moradia em repúblicas de mulheres adultas e, por fim, um a moradia em república de jovens adolescentes estudantes em internato. A pesquisa enfocando o termo moradia estudantil apresentou 4.848 registros e, após refinamento (“moradia estudantil”), houve o registro de 23 trabalhos. Destes, somente três referiam-se a moradias em repúblicas de jovens do ensino médio, um dos quais relativo aos aspectos nutricionais da alimentação dos jovens e dois, à convivência dos jovens em internato, ambos em contexto da EPTNM. Os termos “repúblicas de jovens”, “repúblicas de adolescentes” e “repúblicas juvenis” não apontaram resultados.

Mãe.

Mãe não é fácil ficar aqui em ~~esta~~ ~~uma~~ ~~residência~~ em que as mulheres ficam aqui de que ir e voltar todos os dias e pagar também mais taxa como uma taxa de "condução". A mãe parou em uma casa em ~~domínio~~ ~~de~~ ~~uma~~ ~~família~~ que eu mal conheço, mas que também é uma família mas também é complicada porque em ~~inglês~~ ~~e~~ ~~conversa~~ ~~com~~ ~~personas~~ ~~com~~ ~~valores~~ ~~e~~ ~~costumes~~ ~~diferentes~~ ~~de~~ ~~eu~~, ainda bem que tinha minha Tatinha, às vezes fica mais ou menos com ela, mas para virá-la mesmo conhecendo ela a deixamos eu fazer muita coisa e muita conversação estudada o dia todo e ainda tem que cuidar de casa, limpar, cozinhar etc; mas ela ainda também paga mensalidade e fazer jejum, mas essas duas coisas me fazem bem, principalmente o jejum que é minha maneira de escape aqui em VN. O integral coisa constante, mas a que é importante mesmo não aguentar um processo e trabalhar na mesma semana e geralmente uma fim de semana, mas de que estudar muito. Sinceramente mãe não está aqui por que quer uma futura melhor pra mim, e também não tem escopo bom, e porque sei que a experiência que estou ganhando em laboratório vai me ajudar futuramente, porque além disso tudo que já foi feito, tem também a vontade de casa e de ver a minha família, eu tinha um dia antes quando vai e a mãe não pode ir com ela, mas a mãe e os irmãos, não acredito que mesmo longe consegui parar de tomar meus medicamentos de ansiedade, mas acho que foi o jejum, mas de bem mãe, já fiquei aqui e não vou desistir, a mãe não pode ser mais insuportável.

Dia Segunda 04/02/2016

(C10_16)

Entre as pesquisas encontradas, cito Vendruscolo (2013), por se aproximar mais do objetivo desta investigação. A pesquisa investigou a concepção de jovens alunos de um *campus* do Instituto Federal Catarinense sobre o espaço escolar do internato e a dinâmica das relações que ocorrem nesse contexto. Mesmo diante do fato de os jovens, nessa pesquisa, estudarem no regime de internato, o que os diferencia em relação ao contexto da investigação, existem similitudes entre as questões apresentadas, como na mudança intensa na dinâmica de vida na qual os jovens-adolescentes são inseridos, no maior número de disciplinas em relação ao ensino fundamental e, em consequência, no maior número de professores com estilos e

personalidades diversas, nos cuidados com as atividades diárias domésticas e, para muitos, o mais impactante, no afastar-se de seus amigos, familiares e rede de relacionamentos para conviver com aquele a quem “nunca viu na vida”, como reiteradamente apontado.

Os *campi* do interior apresentam a peculiaridade de atrair jovens dos municípios próximos, e, em se tratando da jornada em tempo integral, a demanda por moradias estudantis torna-se, às vezes, a única decisão para as famílias que buscam para seus filhos trajetórias educacionais que julgam ser as melhores.

[...] Lá em Afonso Cláudio, não tinha onde estudar no ensino médio... Quer dizer, ter tem, mas affi! Assim... eu sabia que para vir estudar aqui tinha que ser morando em república. Aí, quando eu passei, graças a Deus, fui me preparando e fiquei esperando as aulas começarem [...] (Micaela, 17 anos).

[...] Eu sonhava em estar aqui... minha cidade é pequena demais. E eu moro na roça, então é menor... bem menor [...] (Joana, 14 anos).

O modo como esses jovens vivenciam a experiência de morar em repúblicas ocasiona, por um lado, o questionamento sobre a escolha da migração para a escolarização e a moradia sem os familiares, e, por outro, o desejo deles e de suas famílias de se tornarem “maduros e responsáveis”. A adultização precoce dos jovens, fomentada pelo discurso de responsabilidade individual, não dissolve a vida juvenil, mas a transforma em um modo de ser juvenil, marcado por uma experiência em que se percebem “diferentes” em relação aos demais colegas:

Eu vim para cá com 14 anos... tipo, eu não sabia como ia ser... No início, eu fiquei com medo de não me adaptar. O impacto foi grande. Eu tive que aprender a cozinhar, limpar a casa, fazer tudo. Acho que foi uma oportunidade. Ano que vem vou para Vitória para fazer universidade ou cursinho. Minha mãe até hoje chora; toda vez que me leva no ponto de ônibus, ela chora. Eu não choro mais, mas chorei muito no início.

[...] mas acho que foi bom, no final, assim... das coisas. Eu me sinto e acho que sou mais responsável que os outros colegas. Parece que consigo fazer mais coisas que eles. Mesmo tendo que fazer mais coisa, já que eles ainda moram na casa dos pais [...]

Eu também cheguei com 14 anos. Eu sou de Marechal. Então, só república mesmo. Morei em muitas. Nossa! já mudei bastante. A primeira tinha muita gente... dividia quarto, foi difícil... Eu chorava todos os dias, chegava com os olhos inchados na sala de aula. Foi muito difícil para mim. Mas me preparou para a vida. Às vezes olho para meus colegas e vejo que eu tô, de certa forma, mais preparada (Alina, 17 anos).

O sofrimento, a angústia, a solidão e a saudade da família encontram no argumento da “preparação para a vida” e de um futuro melhor justificativas comumente repetidas pelos jovens, como na carta acima. É possível perceber as pressões emocionais vividas por esses jovens-adolescentes que, além da dificuldade de adaptação à escola e ao tempo integral, estão afastados de suas famílias.

A busca por uma educação de qualidade⁴², associada ao reconhecimento da excelência educacional do *campus* como integrante da Rede Federal, a baixa estrutura educacional em seus municípios de origem e a (relativa) proximidade destes são fatores que perpassam todas as falas dos jovens migrantes moradores das repúblicas, que participaram das rodas de conversa. Por outro lado, apesar de os jovens cursarem a EPTNM na modalidade integrada, percebe-se que focam o interesse no ensino médio em detrimento do curso profissionalizante, haja vista o objetivo de ingressarem no ensino superior logo após a conclusão do ensino médio. Daniel foi o único jovem do sexo masculino que aceitou participar de uma conversa sobre sua experiência de morador em uma república, aceite realizado somente após minha negativa sobre a necessidade de conhecer a república dele.

Daniel: Hummm... hummm (Pensativo, passando a mão pelos cabelos, murmurou olhando para mim do alto dos seus 1,80 m). Você precisará ir lá?

Pesquisadora: Não necessariamente.

Daniel: Bom, então tudo bem! É que eu teria que ver com todo mundo antes, entende, né?

Alguns outros marcaram comigo, mas ora não apareciam, ora desmarcavam, ora negavam silenciosamente. O assunto “república”, com os jovens, evidenciava um desconforto ante o questionamento de um adulto (mulher) sobre um modo de morar carregado de estigmas. Em nossas conversas, Daniel indicou pistas sobre a atitude fugidia de seus pares:

Ser morador de república é complicado! Já te olham meio de lado... Quando a gente chega aqui, só pensa em ficar com as meninas... com quantas vai ficar. É verdade. A gente só pensa nisso... 14-15 anos, né? Aí, vai morar em república... sem ninguém para falar nada. Nada! É preciso ter cabeça,

⁴² A discussão sobre educação de qualidade e qualidade na educação é tema controverso que apresenta posições teóricas e metodológicas diversas. Entre os autores que discutem a temática, cito Dourado e Oliveira (2009) e Estevão (2013).

estrutura. Eu tenho, eu tive. No primeiro ano, foi difícil... (Risos). Então, morar em república é como se você fosse maconheiro. É isso!... Maconheiro! E nem só, né? Como se todo mundo fosse maconheiro e sei lá mais o quê... Agora, rola, né? De tudo. Festinhas, maconha, bebida... de tudo... (gesticula abrindo os braços) Na minha, não! Meu pai e minha mãe me matam. Mas tem muita... muita liberdade! Muuuuita (Daniel estende a fala, ressaltando a palavra) liberdade! Acho que, pros meninos, a conversa é esta. Pras meninas, é isto, mas menos. Pra elas, tem a coisa do receber meninos... Entende, né? (Daniel, 18 anos).

O estigma e os rótulos imputados aos jovens do *campus* que moram em repúblicas são, de maneira geral, difundidos entre os moradores da cidade. Aos jovens forasteiros é delegado o aumento dos infortúnios da cidade, como o consumo de drogas.

Parte dos jovens estudantes mora em repúblicas na cidade das Montanhas. Em 2015, estimativa da Secretaria de Ação Social e do Conselho Tutelar do Município apontou a existência de aproximadamente 67 repúblicas de jovens alunos do *campus*. Nesse mesmo ano, os órgãos citados realizaram palestra para as famílias desses jovens, destacando sua responsabilidade diante da decisão de manterem seus filhos em repúblicas e a necessidade da presença de um adulto responsável. Em 2016, estimou-se a existência de quarenta repúblicas. Muitos jovens de municípios do entorno passaram a se deslocar diariamente para o *campus*, e o maior deslocamento diário levava 2h30min.

O fato de esses jovens morarem num espaço sem a presença de um adulto que se responsabilize legalmente por eles constitui um questionamento legal, que diz respeito à capacidade civil. O Art. 3.º do Código Civil de 2002 dispõe que são absolutamente incapazes de exercer pessoalmente os atos da vida civil os menores de 16 anos. O Art. 4.º do mesmo Código estabelece que são incapazes, relativamente, os maiores de 16 e os menores de 18. Essas questões foram apresentadas por Alina a partir da cogitação de sua emancipação⁴³ pelos pais.

Teve uma situação em uma república... Acho que moravam umas sete pessoas, todas meninas. É bem perto daqui. Uma das meninas passou mal, muito mal; dizem que bebeu, não sei... mas foi para o hospital, teve que ficar internada e tauti. Aí deu o maior problemão. Parece que teve o

⁴³ A emancipação é uma forma extraordinária de aquisição da capacidade civil plena, que pode ser utilizada somente a partir dos dezesseis anos, podendo ser dada por autorização dos pais ou por sentença judicial.

Conselho e tudo mais. Não tinha adulto para ficar com ela e tauzi. Aí... então... Meus pais pensaram em me emancipar. Você sabe o que é, né? É como... tipo assim... se eu tivesse dezoito anos. Mas, assim... eles sabem que tem república. O proprietário da casa sabe, as pessoas sabem...

Pesquisadora: *Você foi emancipada?*

Alina: *Não. Eu não queria. Sei lá! Mas eu entendi que eles queriam de alguma forma me proteger.*

Por outro lado, “eles sabem” que não existem adultos responsáveis nas repúblicas dos jovens, o que parece ser aceito veladamente seja por interesses imobiliários, seja por uma justificativa de necessidade educacional. Em situações que envolvem algum jovem desse tipo de moradia, o estigma é notadamente de reprovação.

Se os jovens do segundo e do terceiro ano estão “mais adaptados” e “já choram menos”, para Joana (14 anos), do primeiro ano, é um martírio ficar longe de seus pais, irmãos e do cotidiano “com mais tempo livre”. Moradora de um distrito de Brejetuba, *tão longe, tão longe, tão longe*, como no filme Sherek – fato quase sempre ressaltado por Joana –, diz que a saudade e o choro são constantes. Estudante de uma escola agrícola, passava quinze dias em casa e outros quinze na escola, fato que rememorou prazerosamente e avaliou como bem diferente da estrutura vivida no *campus*.

Ah! Eu sou da roça mesmo! Longe, longe, longe... (Risos) igual no Sherek. Todo mundo acorda às 4h30. Tirar leite é meu pai. Mas tem que cuidar da casa, fazer almoço, marmitta e, no outro dia, a mesma coisa... Domingo é dia de igreja. Tenho dois irmãos mais novos, um é menino, outra menina. Sou a mais velha. Tá muito ruim, ruim mesmo, ficar longe de casa! Quando vou, não dá vontade de voltar não. Choro toda vez que venho, durante a semana, à noite... (Risos) Tô uma chorona, viu? É muita pressão, muitas disciplinas, muita coisa diferente... Sinto saudade, um aperto de saudade! À noite...acho pior... sabe?

Pesquisadora: *Posso imaginar...*

A gente pede “bença” lá em casa, sabe? Aí o pai e a mãe abençoa. À noite eu sinto falta disso. E ainda tenho que morar com gente que nunca vi na vida. Aff!

Diferentemente de Joana, os demais jovens avaliaram que, mesmo com a saudade e a tristeza de morar em república, a experiência trouxe mais benefícios que malefícios. Incorporaram a ideia de que é necessário e importante aprenderem a se *virar sozinhos*, sem a tutela de seus pais. A maturidade em relação aos seus pares é considerada positivamente, dando-lhes diferencial em relação àqueles que não

passaram pela experiência, em especial quando se referiam a sair de casa para cursar o ensino superior.

5.2 LAZER E O TEMPO LIVRE: “SOU JOVEM, QUERO TER MEUS MOMENTOS DE LAZER”

A importância do tempo livre e de lazer para os jovens, de acordo com Brenner, Dayrell e Carrano (2005, p. 30), reside principalmente no fato de que é nesse tempo que

[...] os jovens constroem suas próprias normas e expressões culturais, seus ritos, suas simbologias e seus modos de ser, que os diferenciam do denominado mundo adulto. No contexto de menor controle das gerações adultas, os jovens elaboram subjetividades coletivas em torno de culturas juvenis.

Por outro lado, existe uma forte tendência socialmente construída de associar esse tempo a um tempo social perdido com “traços de marginalidade” e inutilidade. Ademais, em um sistema capitaneado pelo “tempo é dinheiro”, o tempo livre e do lazer, em comparação com esse ideário, apresenta um caráter fortemente negativo e depreciativo nas relações sociais.

August, 23, 2026

Para: Um IFIANO

Apesar desses três anos, tenho todo o meu tempo destinado à escola, tanto nos horários de aula, quanto fora da escola, pois são passadas muitas atividades, trabalhos, provas em que é preciso usar esse tempo. Entendo que muito do meu tempo é ocupado por período escolar e gosto de tempo tanto que ir e voltar, ir e voltar.

Acredito que é dado para o aluno uma carga muito alta de matérias, em um tempo muito curto para tudo isso. Acho que não tenho mais horários para momentos livres, de descanso ou até mesmo para estar junto à família.

Sou jovem, quero ter meus momentos de lazer, de poder me divertir, sair com os amigos, entre outras tantas coisas que são bloqueadas por conta da escola e carga horária.

Fiz isso rápido porque não tenho muito tempo!
Saudades! Até mais...

Dear: Mr. Universo

(C5_25)

Atividades de lazer criam, para Elias e Dunning (1992), sensação de liberdade em relação à rotina das atividades e obrigações diárias e fomentam, segundo os autores, formas descomprometidas de integração social, atividades a que denominam de pura sociabilidade. É no âmbito do tempo e nas atividades de lazer que são fortalecidos os processos emocionais, em que, de maneira geral, os indivíduos combinam três elementos básicos: a sociabilidade, a mobilidade e a imaginação. Para os autores, o lazer deve ser compreendido como um fomentador de tensões, mas como um tipo de tensão agradável, diferente das tensões cotidianas. Nesse sentido, a compreensão do lazer como "aliviador" de tensões é colocada sob outro prisma pelos pesquisadores.

Carrano (2003) aponta para a insuficiência da representação ideológica do lazer a serviço de “uma relaxação das tensões cotidianas”. Tal funcionalidade acessória do lazer é, para o autor, devida ao desconhecimento de sua constituição como campo social e de sua “[...] relativa autonomia frente ao tempo do trabalho” (CARRANO, 2003, p. 139). E, ainda, ao contrário do relaxamento sempre associado ao lazer, muitos buscam, nesse tempo, tensionar “[...] os próprios limites da sobrevivência” (2003, p. 139).

Apesar de toda atividade de lazer ser uma atividade de tempo livre, nem todas as atividades de tempo livre podem ser consideradas como de lazer, ou seja, no desemprego e na desocupação, há tempo livre. O lazer, segundo Carrano (2003), se apresenta em várias possibilidades do tempo livre, tendo como característica fundamental a suspensão e o afrouxamento das rotinas cotidianas.

Os lazeres são vividos pelos jovens como uma oportunidade de afrouxamento ou suspensão das tensões impostas pelos processos de regulação moral e da denominada educação civilizante. Nos momentos de lazer os jovens podem encontrar a oportunidade de concentração sobre si próprios e de interação não obrigatória com o grupo de amigos (CARRANO, 2003, p. 140).

Atividade de lazer que permita uma fuga temporária e expressão de realização pessoal e de interação em grupo é, também, para o jovem *Forty-One*, momento de afeto e conectividade com outras pessoas, justificado como necessário para sua saúde mental.

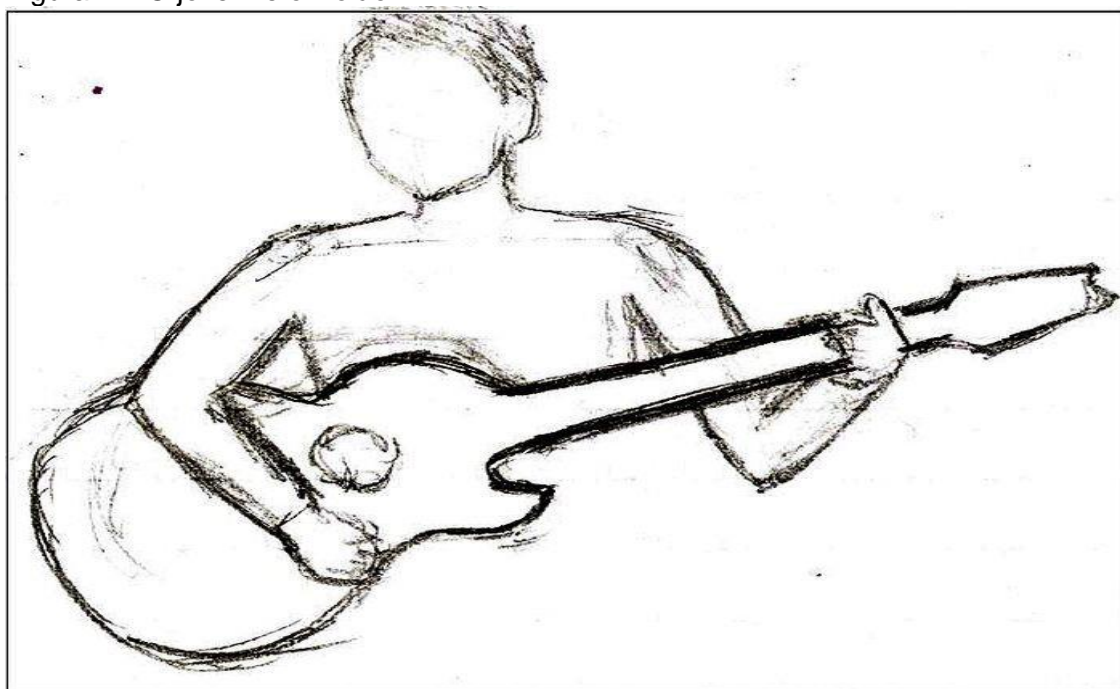
From: Forty-One To: Someone

Outra coisa que acontece por causa do estudo integral é uma quantidade de afazeres desproporcional ao tempo livre, principalmente para alguém que mora em outra cidade como eu. Nessa idade, nós procuramos uma certa conectividade com outras pessoas, por essa razão acaba sendo difícil focar o tempo "livre" na realização de tarefas acadêmicas.

A partir disso, a convivência efetiva com pessoas agora próximas se torna importante. Por exemplo, é muito comum uma rodinha de violão nos intervalos, isso é uma maneira de descontração, uma maneira de manter nossa mente saudável.

(C11_02)

Figura 2 – O jovem e o violão.



Fonte: Forty-One (2016).

Nota: Desenho a lápis. Verso da carta C11_02.

Em conversa sobre as rodinhas de violão nos intervalos de aula, *Forty-One* e outros jovens defenderam a importância desses momentos, mas ressaltaram que, por vezes, não recebem o apoio que acreditam ser necessário, como, por exemplo, um

local para o violão e mesmo para outros instrumentos. Por um lado, sugeriram a institucionalização das rodas de violão, que poderiam ser ampliadas para outros instrumentos musicais. Por outro, avaliaram que poderiam ser “enquadrados” em suas decisões e até mesmo no gosto musical. O receio é de que os momentos de descontração sejam incorporados no formato de uma disciplina, o que para os jovens representaria, em suas palavras, “um tiro no pé”. O jovem *Forty-One* propôs questões que vão além dos “momentos de saúde mental” proporcionados pela descontração; indagou sobre outros aspectos da formação humana que vão além dos eixos da ciência e da tecnologia:

O curso é técnico, né? Eu sei disso. Eu sabia quando vim pra cá. Sei lá... acho que tem professor que pensa que estamos no curso superior mesmo. É verdade! Tem muita informação, muita coisa, muita aula. Tipo assim... mas esses momentos... não tem. Parece que não é de escola, sabe? (Diário de campo, 5 de novembro 2016)

Se os momentos de descontração no ambiente escolar são tidos como estranhos à escola e por isso escassos, a disponibilidade, em muitos casos, de mais de dez horas diárias em função da escola sinaliza um tempo escolar que inviabiliza outras relacionalidades e sociabilidades juvenis. “Abrir mão” do lazer torna-se a opção para os jovens, que, em suas cartas e conversas, contestam essa necessidade. Se, por um lado, o estudo é considerado como possibilidade de um futuro mais promissor e adquire forte justificativa para “abrir mão do lazer”, a falta desse tempo de suspensão e de afrouxamento também é questionada em suas vidas nos tempos presente e futuro: *Isso tudo compensaria o que estamos enfrentando?*

De: R.R. M.

PARA: todos aqueles que quiserem ler.

“Uma carta é um mundo, abertura possível para um mundo outro.” (FERREIRA, 2014, p.16)

Entre tanto como a escola consome muito do meu tempo, fico sem ele para fazer outras coisas de "auto-divertimento". São muitas provas e muita carga - horários de cheia para para mais cheia ainda. Então fico a pensar se isso tudo compensaria o que estamos enfrentando.

Os estudos são de ótima qualidade, mas em relação à outras coisas dentro das mesmas, não poderia comparar já que é a primeira vez que ensino os ensino médio.

Contudo, ainda fico naquele meio termo de que fico tanto tempo fora de casa, reservando minha vida ao estudo, seria o suficiente para um futuro que ainda pretendo construir.

(C11_31)

E ainda:

De Desenter Para Locke

Querido Locke, a vida em tempo integral não é fácil. É muita correria quase não sobra tempo para o lazer diário, e as matérias não ajudam. É uma prova por dia, já está me deixando louco.

(C11_29)

Da mesma forma que em outras escolas, o IFES usufrui de período integral, que com certeza, ajuda na grade de preparo para enfrentar futuros desafios da vida de ~~estudo~~ faculdades e trabalhos, porém, o horário é bem exíguo e combativo para nós adolescentes que gostamos de usar o fim de semana para sair, se divertir, entrar na vida amorosa e ter mais tempo para o lazer. É claro que tenho preferência por algumas matérias e estudar é bem legal, entretanto, estas se tornam mais chatas devido ao cansaço.

(C8_21)

tenho entendido a letra vale a pena

A vida muitas vezes sempre se ao estudo, modo mais free: TV, Computador, vida social tomamos se coisas novas. 7 minutos de trabalho o seu nome agora é IFES.

Eu, eu sou o moleque que estudo no ifes. Como é? Li, como está lá? pode-se o resto.

Novela, porquê -> não que isso ainda existe?

C15_15)

Olá Adriana!

Minha vida aqui no ifes está sendo muito corrida e competitiva. Acorda cedo e não dormin muito tarde por conta de ficar estudando. O ritmo de estudo aqui é bem pesado e preciso às vezes quase dormir a noite, sinto que no tempo que eu estudo e estudo só sinto estudando não tenho muito tempo para sair e me divertir, por no final de semana é preciso estudar.

(C15_10)

09 de agosto de 2016.

Caro amigo,

Minha vida de estudante no IFES está muito desafiante pois eu não tenho tempo na escola e pouca muitas oportunidades na vida social, por exemplo sair com os amigos e se divertir. Por mais que estar estudando muito me ajudará no futuro, sei disso que o tempo na escola está sumindo e o IFES está mais rigoroso do que os outros anos.

Eu acho que a escola deveria mudar o seu modo como um todo e entender o lado dos alunos.

Para Bomêrio

(C8_18)

Uma vez que o lazer e o tempo livre são contextos de uma gama de possibilidades de experimentações juvenis, fomentadores de convivibilidade e interação social (CARRANO 2003; ELIAS; DUNNING, 1992), momento que “[...] permite à realidade social cotidiana ser (re)apresentada em condições de ludicidade e fantasia” (CARRANO, 2003, p. 142), faz-se necessário questionar uma organização curricular em tempo integral que estimula jovens-adolescentes a “abrir mão” dessas

relacionalidades.

5.3 FAMÍLIA: "SINTO FALTA DA MINHA FAMÍLIA"

Por um outro lado, a rotina, é cansativa, e está sendo
passar a maior parte do tempo na escola do que na
própria casa. Porém, até isso te ajuda a entender as

(C13_21)

Bom minha vida depois que comecei
a estudar em tempo integral, e eu vejo pouco
minha família pois só vou de manhã e
chego a noite, estudo quase todos os dias

(C14_07)

Querida Mãe e Querido Papai,

Bom, eu sei que geralmente se escreve uma carta
para quem está longe mas, com todo os estudos, entre
e tudo que eu tenho pra fazer, fico tanto tempo fora
de casa, que parece até mesmo que nem estou em ca-
sa.

Estou ficando tão cansado, chego da escola só que-
ro dormir

Enfim, não quero me alongar muito, só queria di-
zer que amo vocês.

(C5_07)

As narrativas relacionadas às famílias, em especial ao afastamento e ao pouco convívio advindos da necessidade de estudarem em tempo integral, o que, para parte dos jovens do *campus*, equivale a sair de suas casas por volta das 6h30min e retornar por volta das 16h30min, e, para outra parte, sair às 5h30min e retornar por volta das 19h, são marcas recorrentes nas cartas e encontros realizados com os jovens-adolescentes. Poucos percebiam o afastamento de suas famílias como positivo e, mesmos estes, no decorrer da conversa, desdiziam-se e confrontavam-se com a saudade e o sentimento da “falta deles”, mesmo com os pequenos conflitos familiares cotidianos.

Sentadas na escada, eu e Marta, primeiro ano do curso de Agroindústria, conversamos sobre seu dia a dia no tempo integral.

Marta: Olha, eu gosto muito! Ficar aqui o dia todo... sair de casa, né? Eu ficava assistindo tv e tinha que ajudar a arrumar a cozinha do almoço. Então, para mim é bem melhor! Ficávamos eu e mais dois irmãos menores. Puxa! a gente brigava por tudo. (Risos) Bom, eu tô no início, né? Engraçado que eu fico pensando neles, nas brigas, o que eles estão fazendo, sabe? Quando chego em casa, não sei... Não sei o que conversar com eles. Acho que perdi...

Pesquisadora: *Perdeu?*

Marta: O que eles fizeram...As coisas que fizeram, né? Affi! Mas tá bom!
(Diário de campo, 6 de setembro de 2016)

Parece-me que a escolha das famílias para a trajetória de seus filhos, no contexto desta investigação, se baseou prioritariamente na “qualidade da instituição”, no “orgulho de estudar aqui” e na “oportunidade de estudar no Ifes” em uma região com baixa oferta educacional. Nesse sentido, o fato de o ensino médio integrado ser ofertado em tempo integral não foi utilizado como estratégia principal de escolha pelas famílias. O tempo integral parece ter sentido para elas, em especial para os pais, como narrado pelos jovens, mais em seus aspectos positivos, ou seja, como “algo bom”, já que é melhor que “os jovens estejam fazendo algo”, e visto como um tempo com maiores possibilidades para a aprendizagem, conforme também apontado na pesquisa de Cavaliere, Coelho e Maurício (2013).

Para alguns jovens, o afastamento do cotidiano familiar é uma experiência penosa, que, mesmo sendo justificada pela “qualidade” da Instituição, se torna investimento

assustador, angustiante e de “sofrência”, como se observa na carta à Sr.^a Vida e na do “estudante do Ifes”.

Querida Sr.^a Vida, estou pensando um vez mais dias, sabe? Há quanto tempo não visitamos e conversamos, tudo já não existe não é mesmo? Saudade dos velhos tempos...

[...]

Oi vida, às vezes fico pensando: não acho, chego tarde na minha própria casa e não sinto tudo como minha família vida? Exatamente sentindo a minha falta? Amaram um mim quando vieram de uma cidade para no almoço? Foi mesmo que sim!

[...]

As vezes me pergunto, não sei lidar com tudo isso, chego como criança, me sinto no meu canto, tento assumir um jeito de conviver melhor com a pressão, nem sempre consigo, não penso uma coisa ou outra. EM jeito um meio período, conseguia ter um melhor controle, dia mais vontade, tempo com os amigos, diversão? Quem sabe, mas não agora só lamentações, não, não verres só para isso, o período integral tem lá suas vantagens.

[...]

#FéNoParQueoSistemaSai #IntegraldaSofrência

(C10_02)

03 de agosto de 2016

Caro amigo, lembro por meio deste relatar minha experiência quanto à minha estadia no ~~Colégio~~ Campus. Não está ~~com~~ nada fácil, nada fácil, eu não durmo mais, não tenho mais amigos e não sei ao que fiz aqui na IFES. ~~Estava~~ fui engolida por uma rotina mais sacante, acordando às 5:30h da madrugada, estudo das 7h às 16h, longas horas em meio a livros, frases, letras, contos, perguntas e respostas, após a aula vindo para casa, meço meu monitoria até as 20:00h da noite onde agonizo de tédio e saudade de minha família, da presença de amigos, das minhas felicidades, minhas tardes em casa, meus passeios de bicicleta as tardes lendo a revista de uma bela avó, sinto saudade até das coisas com minha irmã e de tudo que sou e sou eu, e penso que a partir daqui não há de ficar, cada vez com menos alegria, consumida por um conhecimento que 80% dele nunca usarei, mesmo lembrarei, sinto falta da minha vida.

Atenciosamente Estudante da IFES.

(C8_19)

A saudade de casa e a perda de convívio com os familiares fizeram-me questionar a relação entre a família e a escola e as configurações dessa participação no tempo integral. Afinal, em um novo tempo escolar, quais configurações seriam estabelecidas entre a escola e as famílias? As narrativas dos jovens revelam pistas de uma relação “de longe” entre família e escola no *campus*, relação que, segundo Romanelli (2013, p. 36), não caminha “[...] em uma única direção, seja da família em relação à escola, seja no sentido inverso. Ao contrário, as inter-relações entre ambas são mútuas e realimentam-se constantemente, algumas vezes num círculo vicioso”. Do lado da escola, a queixa da ausência das famílias, exatamente daquelas cujos “filhos mais precisam”; do lado da família, as queixas contra a escola e os professores, que normalmente os convidam a ir à escola para as reuniões de apresentação das notas e por questões relacionadas, principalmente, à indisciplina (FRELLER, 2001).

Jovem: No começo, fiquei na boa! Meio sair de casa, né? Mas passou uns dias e comecei a sentir falta... saudade, né?

Pesquisadora: *Seus pais já vieram aqui.*

Jovem: *Sim, nas reuniões dos pais. Acho que é isso.*

Pesquisadora: *E em outras situações?*

Jovem: *Não, só nas reuniões. Mas minha mãe falou que se for chamada aqui, até me bate. Para ela, se chamar é porque eu aprontei! (Risos)
Ah! lembrei. Teve a ECOIFES⁴⁴.
(Diário de campo, 8 de novembro de 2016)*

A partir da conversa acima, a análise da saudade da família entrelaçou-se à reflexão sobre sua participação no contexto escolar e as possibilidades de abertura da escola para além das conversas relacionadas ao comportamento dos jovens, em especial às relativas aos comportamentos inadequados de seus filhos, como a indisciplina. A participação da família no contexto escolar e as tentativas de construção de formas de comunicação entre a família e a escola indicam uma disputa permanente entre “as concepções deficietaristas e renunciataristas direcionadas às famílias”, como apontam Cavaliere, Coelho e Maurício (2013) em pesquisa sobre as diferentes compreensões do que seja o papel da família no contexto escolar. As conclusões da pesquisa indicam que, independentemente do nível de ensino, os docentes consideram positivas a participação dos pais que atendem a orientações ou convocações da escola, como, por exemplo, acompanhamento do desenvolvimento escolar de seus filhos, e participação nas reuniões dos pais. Por outro lado, consideram negativa a participação da família na tomada de decisões que a seu ver dizem respeito ao seu trabalho como profissionais.

Para Freller (2001), a equipe escolar, em especial os professores, cobram a presença dos pais nos aspectos formais de participação (reuniões e acompanhamento de aprendizagem); ao mesmo tempo os expulsam de uma participação, considerada pela maioria como invasiva em sua atividade docente.

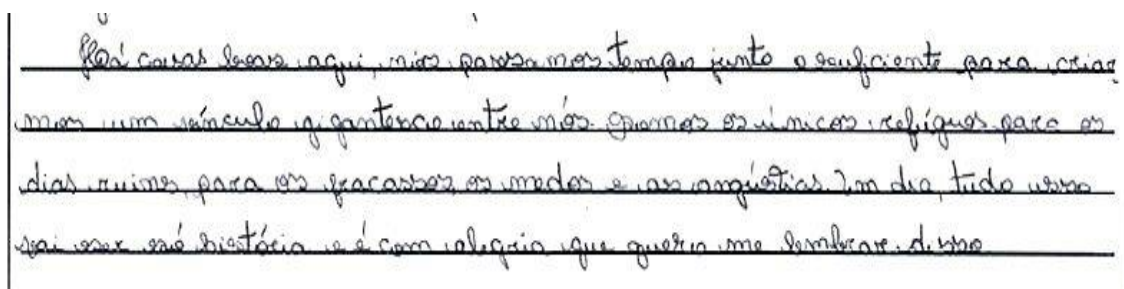
Se as narrativas dos jovens sobre suas famílias expressam a saudade de uma convivência devido a um tempo diário majoritariamente escolar, parece oportuno questionar quais configurações são estabelecidas entre famílias e escola no tempo

⁴⁴ Feira de Ciências, que é realizada bianualmente no *campus*. A temática é a mesma escolhida pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Os trabalhos são orientados pelos docentes e apresentados no formato de pôster.

integral e apontar a necessária repactuação entre ambos.

5.4 AMIZADE: “OS AMIGOS SÃO OS ÚNICOS REFÚGIOS PARA OS DIAS RUINS”

Refúgios para os dias ruins, para os fracassos, os medos e as angústias, completa uma jovem em sua carta, mas também com os quais *rimos e fazemos azarações*, um outro jovem aponta em uma conversa comigo. Independente dos momentos ditos ruins ou bons, os amigos e as amigadas estabelecem possibilidades de conviver no *entre* e no *com*, em especial nesta investigação, seus pares juvenis, “[...] modulando uma atitude para consigo, para com os outros e para com o mundo” (MIZOGUCHI, 2016, p. 108).



(C15_26)

A amizade apresenta, dependendo do contexto sócio-histórico, dois contornos de sentido: o primeiro, um contorno familiar e intimista, no qual o espaço destinado à amizade é o espaço privado, tendo como principal modelo a configuração familiar; o segundo, um contorno público de embates e discussões, mas visto como espaço de criação e invenção. Diferentemente do primeiro, este contorno da amizade se dá para além da configuração familiar. Assim, as praças, as escolas e as ruas, entre outras possibilidades, seriam exemplos de que este contorno público da amizade poderia ser possível (ORTEGA, 2002).

Minhas análises confirmam os dois sentidos apontados por Ortega (2002) em relação à amizade. Se não excludentes, os sentidos se interconectam nas narrativas dos jovens: o primeiro, que define a amizade através de contornos familiares, de proteção e homogeneidade, remetendo-a ao espaço da família e das relações

familiares; o outro sentido, que percebe a amizade como um espaço de troca entre aqueles que vivem além dos laços familiares. Os dissensos, os embates e as diferenças são considerados como promotores de laços de afetividade e amizade.

Para a jovem que escreve a carta abaixo, o tempo integral trouxe-lhe o presente de aprender a lidar com as diferenças e os “ótimos e verdadeiros amigos”, com o colo, a força e o apoio tão necessários.

Ele me trouxe ótimos presentes como aprender a lidar com personalidades fortes e inconstantes a todo momento, trabalhar a paciência nesses momentos é um dom. Os ótimos e verdadeiros amigos que te compreendem pois passam mais tempo com você do que com a própria família, afinal estão ali lutando com você por um mesmo objetivo, e praticamente sentindo o que você está sentindo, estão ali tentando ver o colo, a força e o apoio que precisamos.

#FéNoPa Que o Diploma Sai #Integral da Sabedoria

(C10_02)

As narrativas dos jovens-adolescentes sobre a amizade, em especial a que se formou no convívio entre seus pares no espaço escolar, são feitas como as marcas que “querem levar para a vida toda”, são as amizades e os amigos que apresentam contornos familiares, por isso comumente identificados como “a segunda família”. Ante a ausência de interlocução com os adultos, para alguns jovens, contar com seus pares e com o cuidado entre eles é o que torna possível o enfrentamento de queixas do cotidiano escolar.

Conheci também meus meus amigos de classes, que são como minha segunda família! Para falar a verdade passo a maior parte do tempo com eles, do que ^{em} minha própria família, estamos nessa juntos!!!

(C11_10)

A distinção entre colegagem e amizade é percebida e aplicada à medida que convivem. Assim, colegas são os próximos, mas de certa forma distantes, enquanto “os amigos” são definidos a partir de um estar juntos, de redes de solidariedade e de sustentação (os marmiteiros, os jovens das repúblicas, entre outros), de apoio e confiança, advindas de uma convivibilidade intensa proporcionada pela experiência no tempo integral. Como no excerto da carta:

Querida amiga,
 Apesar do curto tempo para momentos de
 lazer, estudar em tempo integral nos
 permite criar grandes laços de afeto com
 a própria escola e com os colegas, que a
 partir de certo tempo de convivência, a
 calamos chamando nossos melhores amigos, que
 quero conservar por toda a vida.
 Abraços, até mais.

(C11_09)

E, ainda, em outro excerto da carta citada nas narrativas dos jovens sobre o lazer:

From: Forty-One To: Someone
 Já faz um certo tempo que eu estudo aqui e é estranho perceber que
 todas aquelas pessoas estranhas do primeiro dia se tornaram ami-
 gos tão próximos. Provavelmente, isso aconteceu muito mais rápido
 aqui. O estudo integral acaba fazendo que a convivência com os
 colegas de classe seja muito maior.

(C11_02)

Se, por um lado, as relações de amizade são percebidas como um porto seguro entre pessoas iguais ou semelhantes, ou ainda aparentemente sem conflitos, por outro, pude perceber como componentes importantes e ressaltados pelos jovens as diferenças de comportamento, ideias e valores como possibilidades muitas vezes necessárias nas relações de amizade, dissensos muitas vezes expostos como exacerbados pelo fato de ficarem em tempo integral no ambiente escolar.

Olha, é assim (risos), a gente faz um BO⁴⁵, uma DR⁴⁶, né? Às vezes dá pra resolver na escola. Assim, no mesmo dia; outras vezes, não. Muitas vezes continuamos no "whatsapp". Tem gente que vai pro "face". Eu não. Prefiro o "whatsapp". Eu e Mariana somos bem diferentes. A gente discute, briga, mas é isso aí. Também ficamos um tempão juntas. Ainda tem os trabalhos que fazemos no fim de semana. Eu gosto porque tem aprendizado e é divertido também, né?

(Roda de conversa, 9 de novembro de 2016)

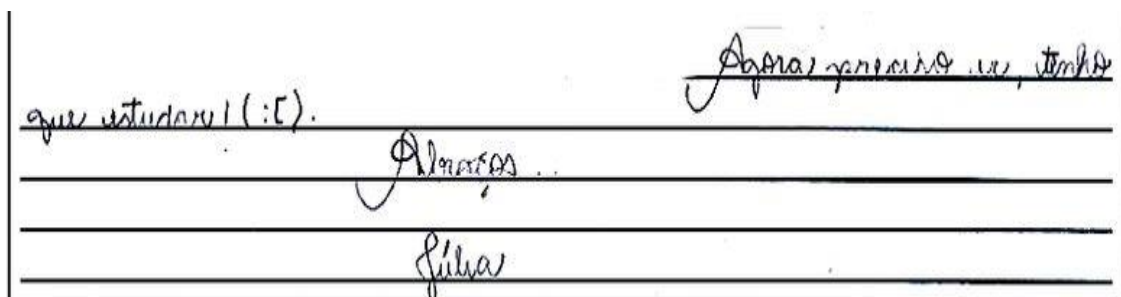
Não obstante a temática amizade perpassar o ciclo de vida humano, não é possível desconsiderar a escola, em turno seja parcial seja integral, como local privilegiado para se fazer amizade na fase inicial da juventude, por isso lócus de sociabilidade. Por outro lado, reconhecer a escola como lócus importante de sociabilidade não a torna o principal espaço para fazer amigos. Pesquisa⁴⁷ de Brenner, Dayrell e Carrano (2005) sobre o perfil da juventude brasileira evidenciou que o espaço privilegiado para fazer amigos é o bairro (ou vizinhança) (47%), seguido pela escola (40%), o que reforça a importância do pedaço (MAGNANI, 1998) no encontro, troca e sociabilidade do e entre os jovens. A configuração do tempo integral experienciada pelos jovens-adolescentes estaria impossibilitando que outras possibilidades de sociabilidade juvenil se estivessem restringindo à do âmbito escolar?

Quando vai, muitas coisas mudam desde que estão no Pes. Muitas coisas estão mais comadas e completas de possibilidades. Não que isso seja ruim, porém as vezes me sinto muito comada e desanimada para sair com os amigos no final de semana, e eles reclamam de minha ausência

⁴⁵ Boletim de ocorrência.

⁴⁶ Discussão de relacionamento.

⁴⁷ Os dados completos da pesquisa estão disponíveis em www.projetojuventude.org.br.



(C10_09)

Se as narrativas apontam a importância da amizade como suporte “nas horas difíceis” e fundamentais na sociabilidade juvenil, a amizade nessas horas deve ser reconhecida pela escola como “espaços de respiro” e de acolhida fundamentais na e para a condição humana.

5.5 TEMPOS PRESENTE E FUTURO: “MAS, AFINAL, QUANDO É O FUTURO?”

Como proposto por Elias (1998), o modo de conceber e de vivenciar o tempo deve ser tratado em sua dimensão social, que muda com as diferentes condições de desenvolvimento das sociedades. Nesse sentido, o quinto eixo de análise proposto – *Narrativas sobre os tempos presente e futuro* – tensiona e analisa as imbricações desses tempos, nos quais se espera que o jovem-adolescente “[...] desenvolva projetos de futuro, e, de certa forma, faça a transição para viabilizar esses projetos” (WELLER, 2014, p. 137).

A inserção no mercado de trabalho é considerada nos debates sobre a transição para a vida adulta fator de fundamental importância, “[...] não somente porque a inserção no mercado de trabalho se constitui num dos momentos privilegiados dessa transição, como porque ela é condição de possibilidade para que outras dimensões da passagem da adolescência à vida adulta se efetivem” (GUIMARÃES, 2006, p. 171).

Para os jovens-adolescentes, em especial os dos terceiros anos com os quais convivi, o ensino médio assume, para uns, um tempo de preparação para o mundo do trabalho e a possibilidade de continuação dos estudos em nível superior. O

trabalho para esses é um projeto a ser efetivado após a conclusão do curso superior, já que, nesse caso, suas famílias têm condições financeiras de arcar com esse “tempo a mais nos estudos”. Para outros, o ensino médio assume um tempo de trabalho (mesmo que informal) e estudo. Para estes, o tempo integral apresenta um dificultador a mais em seus cotidianos, ante a necessidade de trabalhar e auferir algum tipo de renda.

Pesquisadora: *Você me falou que trabalha...*

Jovem: *Bom, é um estágio. É trabalho, né? É aqui mesmo na escola. Mas eu faço porque tem a bolsa, o dinheiro. Quer dizer, eu já aprendi o que tinha que aprender. Então, não vou sair porque eu já aprendi. Preciso ficar para continuar estudando. Tem os auxílios, mas consegui o estágio também. Faço o curso de Tecnologia em Administração, então já fiquei em alguns lugares. Agora é na biblioteca.*

Pesquisadora: *E como é sua rotina como aluna, como estagiária, como jovem?*

Jovem: *Assim... eu estudo no mesmo horário que eles. Chego e saio na mesma hora, né? Assim... na hora da escola. Depois fico até as 22h. Tem horas que dá para estudar também. Assim, não é fácil, né? Mas eu estou até namorando! O estágio... eu acho até fácil (responde sorrindo). Não tem muita coisa, já sei fazer tudo. Eu fico na escola, então, nesse sentido, poderia ser pior. Mas é cansativo... Uma correria... Bom, mas eu preciso e agradeço a Deus por ter conseguido. Acho que, no tempo integral, eles podiam fazer assim, pagar para gente. **Para gente como eu** poder ficar só estudando. É o jeito (sorri). Sei que vai ser importante para mim, né? Eu acho que sei coisas que **eles** não sabem. E isso é bom para mim, para quando eu for para a faculdade.*

(Diário de campo, 12 de setembro de 2016)

A conversa com a jovem estagiária me provoca sobre a realidade daqueles que – *gente como ela* – trabalham e estudam, e daqueles que – *os outros* –, distantes dessa dimensão, podem adiar a entrada no mercado do trabalho. Visto pela jovem como o que lhe acrescenta algo e a diferencia dos “outros”, o estágio, como um campo de novas aprendizagens, é percebido como limitado, já que envolve rotinas consideradas fáceis e, por isso, *já sabe fazer tudo*. Por outro lado, a “escolha” de permanecer no estágio é justificada pela necessidade de receber a bolsa e pela “facilidade” de ficar na escola.

Para jovens que vivem no tempo presente e que têm necessidade de conciliar seus estudos com o trabalho, o tempo integral inviabiliza essa combinação. Seguindo a provocação da jovem, cabem os questionamentos: O tempo integral no ensino

médio fomentaria a exclusão desses jovens, dessas juventudes? Institucional, veladamente (ou não), um tempo de ensino médio dos *gente como ela*, que trabalham e estudam, e *dos outros*? Uma escola de ensino médio em tempo integral para quais jovens e quais juventudes? Um projeto de tempo integral no ensino médio para “uma juventude”?

Oi tudo bem? Escrevo-lhe para evidenciar algumas situações de meu catolicismo. Sou um estudante de ensino médio confesso que sofri uma reversão de minha vida. Passei de turno de meio período para integral. Essa é uma situação complicada, pois agora tenho que me dedicar completamente ao estudo e não posso ingressar no mercado de trabalho. O question de trabalhar é uma ^{situação} questão muito difícil para mim, pois além de sofrer estereótipos de “preguiçoso” pelos meus familiares por não exercer uma função com renda fixa acabo pensando a mim mesmo por estar somente focado nos estudos.

[...]

ass: Zé das Couves

(C14_08)

Na carta de Zé das Couves, a experiência no ensino médio em tempo integral “é uma situação complicada”, já que, além de precisar se “dedicar completamente ao estudo”, o que inviabiliza seu ingresso no mercado de trabalho, sofre ainda a tensão entre seu projeto individual e o projeto familiar. Para Velho (1994, p. 46), “[...] os projetos individuais sempre interagem com outros dentro de um campo de possibilidades”, por isso sofrem modificações, que o autor define como metamorfose. Assim, “não operam num vácuo”, mas, sim, a partir de premissas socioculturais compartilhadas por universos específicos. Muitas vezes, segundo o autor, a interação entre os projetos individuais pode ser antagônica, como, por

exemplo, entre o projeto de vida de um jovem para si e o projeto de vida do jovem pensado por seus pais/familiares.

As tensões e angústias nas decisões do presente e seus rebatimentos na promessa de um futuro, mesmo cercado de incertezas, estão presentes nos jovens para quem o ensino médio assume um tempo de preparação para o mundo do trabalho, e naqueles para quem o ensino médio já é um tempo de trabalho. Nesses diferentes contextos, a questão do trabalho está presente na realidade dos jovens no ensino médio, inclusive no próprio aparato legal de sua constituição, que prevê, na LDB/96, “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação” (BRASIL, 1996, Art. 35).

Mesmo os jovens que constroem seus projetos individuais de inserção no mercado de trabalho futuro e focam uma formação de nível superior, questionam o esfacelamento de sociabilidades características da condição juvenil em prol de um “dito futuro”, em um contexto de transformação destituído de um futuro promissor, numa época marcada pela imprevisibilidade, pela instabilidade e pelas múltiplas possibilidades de escolhas, em que as quase certezas de outrora também se transmutam em inúmeras possibilidades de trajetórias para outros eventos que marcam o ciclo de uma vida, como apontado por Guimarães (2006).

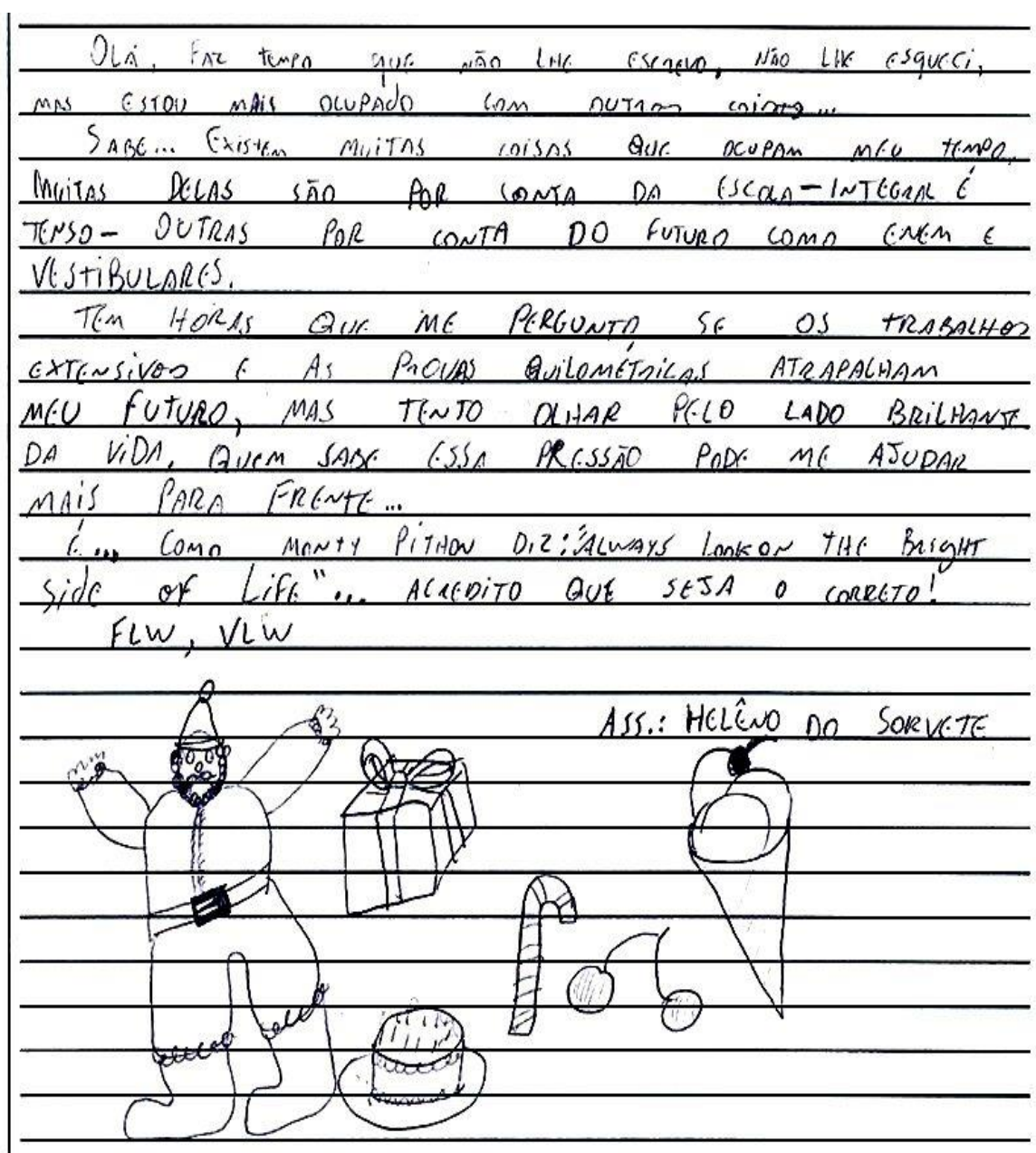
Ademais, o merecimento imputado pela privação do presente em prol do futuro em relação aos jovens retrata a forte e tradicional representação a respeito da juventude: sua condição de transitoriedade e de passagem para o mundo adulto, na qual o jovem é percebido como aquilo que não é, ou seja, um adulto. Como um vir a ser, é imputado ao futuro o sentido das ações dos jovens no presente. Conforme ressaltado por Dayrell (2007), sob essa perspectiva há uma tendência de encarar a juventude em sua negatividade, como algo que ainda não chegou a ser, negando-se muitas vezes o presente vivido.

O tempo integral no contexto escolar do ensino médio parece agudizar, para alguns jovens, os questionamentos sobre o investimento dos jovens e de suas juventudes em um tempo voltado majoritariamente para as atividades escolares em detrimento

de outras conviviabilidades juvenis possíveis, como descrito na carta (C10_24) da jovem Incerteza, remetida ao Sr. Futuro:

Ao Senhor Futuro,
 Olá! Há quanto tempo não conversamos. Já não
 muito ocupada ultimamente, pois as minhas atividades
 estão bastante variadas. Os papéis me perguntam se realmente
 vale a pena passar todo o meu dia na escola,
 talvez eu poderia estar estudando apenas mais
 períodos e o restante mais o meu dia, como
 fazem a grande maioria dos meus amigos.
 Porém, as questões meus horários e minha
 rotina, todos sabem a mesma coisa, que me jurei
 se eu perceber que tudo vale a pena. Mas afinal,
 quando é o futuro?
 Desde quando entrei na instituição, falando fu-
 turo como algo que está longe, porém agora os três
 anos que passamos aqui é apenas uma fase,
 mas é esta fase que nos proporcionará gran-
 des realizações.
 Diminuímente, acho que esse período de ensino
 médio não tem importância a menos para
 nossa formação acadêmica, penso que é
 um período em que a maioria das coisas reais
 se encontram passadas.
 A instituição é excelente, desde que entrei aqui
 aprendi muito, porém, me sinto um pouco
 como uma pessoa exausta, e a vida realmente
 não é como nos dizem, mas a realidade.
 É que utilizamos grande parte do dia em
 aula, desde implantar atividades didáticas,
 com a elaboração de uma boa jornada e assim
 teríamos um aprendizado melhor.
 Então, uma ideia - Quanto à escola, penso
 nisso é um período, mas em meio a
 tanta pressão, as coisas podem ser distintas.
 Deles que preciso de uma resposta, mas
 quero, e futuro, acho que não poderia me
 dar a resposta a essa. Talvez o melhor
 seja continuar, mesmo assim a neces-
 sidade de mudanças, a realidade que além
 disso nos leva ao tempo. * * *
 Até sempre, Futuro!
 04/08/2016

Se, por um lado, o questionamento quanto ao sacrifício do tempo presente é considerado pela jovem, por outro, esse mesmo sacrifício é compensado pelo maior tempo de aprendizagem e visto, também, como necessário para a inserção em um curso superior e como preparação para a “pressão no mundo dos adultos”. Portanto, existe uma justificativa positiva para o emaranhado de tensões do presente. Como na frase do grupo Monty Python, citada por Helêno do Sorvete em sua carta: *Sempre olhe para o lado positivo da vida.*



E também no excerto das cartas abaixo, a segunda assinada por Desabafo.

Com os estudos podem ser considerados bons pois assim podemos aprender mais e assim ficar longe das Ruas, evitando assim o consumo de drogas e outra "degradação". Também podemos observar que os estudos nesse tempo pode nos proporcionar uma melhor convivência com pessoas e também nesse tempo já podemos pensar e nos ver em uma faculdade e com nosso futuro garantido.

(C15_23)

apesar disto, tente ir seguindo da melhor forma possível que a escola também não é tudo de ruim! Sei que tudo que estou passando é para o bem e que no futuro fará diferença.

Atenciosamente "Desabafo"

(C08_04)

Ou ainda no excerto da carta abaixo, assinada pelo *Jovem Insatisfeito* que, ao deixar clara a sua insatisfação, aposta no futuro e na entrada na faculdade como justificativa para conter seu desagrado por estudar em tempo integral. Como para Helêno do Sorvete e outros jovens, "essa pressão" pode ajudar de alguma forma no futuro, em especial na entrada em um curso superior.

Caro leitor, venho até aqui demonstrar minha insatisfação de estudar em tempo integral, porém sei que futuramente serei recompensado futuramente quando entrarmos em uma boa faculdade.

(C8_18)

A capacidade que os sujeitos têm de adiar os prazeres do tempo presente em troca dos benefícios de um tempo futuro, mecanismo conhecido como diferimento das recompensas, é tradicionalmente utilizada como justificativa da preparação para a vida adulta (LECCARDI, 2005). Subjaz a essa ideia um salvacionista não mais religioso, mas secularizado, ideia que, como apontado por Melucci (2004, p. 19), “[...] é confiada à racionalidade técnico-científica, ao desenvolvimento, ao crescimento econômico, que incorpora ao futuro o sentido do presente”. Sob essa perspectiva, é na

[...] capacidade de viver o presente em função do futuro – e, portanto, sacrificar os aspectos “expressivos” das ações em favor daqueles instrumentais – que o processo de transição pode alcançar um resultado positivo. Aqui, o presente não é apenas uma ponte entre o passado e o futuro, mas a dimensão que “prepara” para o futuro. Da mesma maneira, o tempo de vida juvenil, graças à relação positiva com o presente, construída em torno do devir que ela prefigura, pode ser representado como um tempo de espera ativa, uma fase que deve consentir uma transição por sua vez positiva para a idade adulta (LECCARDI, 2005, p. 35).

Mesmo entre os jovens (e por que não entre eles?), a tradicional explicação do diferimento das recompensas é utilizada como depositária do sentido do agir, e ainda que a escola não tenha condições de garantir um futuro como nas gerações passadas, a crença é de que ela seja capaz de oportunizar melhores condições futuras. Sendo assim, justifica-se para alcançar um determinado e desejado objetivo a necessidade de suportar os sofrimentos e frustrações no presente, como nos excertos das cartas:

O que enfrentamos nessa escola é extremamente difícil, mas estamos tendo uma grande oportunidade de estudar e ter um bom futuro pela frente. Estudar em tempo integral é uma forma ^{boa} de adquirir conhecimento e ser treinados para uma faculdade ou até mesmo para a vida!

(C11_10)

não fico muito
 atoa e aproveito melhor o meu tempo, o único ponto ruim
 é que fico com menos tempo para me divertir, por isso
 algo que não sei se vai para mim no futuro.

(C15_13)

há toda uma pressão e as coisas
 vão tão corridas, estamos sendo preparados para nos tornarmos profissionais
 com as capacidades, ao final das três anos receberemos não só o diploma e
 certificado de término de curso técnico e ensino médio, mas também oportuni-
 dades de inserção no mercado de trabalho e veremos que todo esse
 esforço e dedicação valem a pena!

(C15_04)

O tempo integral parece até ser ruim a
 gora, mas tenho certeza que será recon-
 siderado no futuro.

(C11_09)

mesmo que seja chato, precisamos disso
 pra termos alguém na vida.

(C14_01)

Não é fácil, é duro e
 exige muita dedicação, mas isso tudo será de extrema importância
 no futuro.

(C11_06)

~~no meu futuro melhor, temo que estudar,~~
~~estudar e estudar.~~

(C11_07)

gosto do que eu faço, quero ter um futuro
 garantido, mas não pretendo ser chamado um milionário, mas
 sim passar em um concurso, ganhar um bom dinheiro,
 e dar uma vida boa para minha futura família.
 Por isso estou no IFES

(C11_13)

Portanto, a perda do *status* diante do futuro que a instituição escolar apresenta, conforme apontado nas pesquisas de Bauman (2008), requer a contextualização das realidades vivenciadas na Europa e no Brasil. Enquanto, na Europa, a chegada dos jovens no ensino superior é fato já consumado, no Brasil, a expansão nesse nível de ensino teve início nos anos 2000, muito recentemente, portanto. Haja vista que, mesmo diante dos percalços e marcas de um tempo integral no ensino médio cansativo, grande parte dos jovens-adolescentes com os quais convivi projeta em seu futuro um curso de nível superior.

As imbricações entre os tempos presente e futuro, nos quais se espera que o jovem-adolescente “[...] desenvolva projetos de futuro, e, de certa forma, faça a transição para viabilizar esses projetos” (WELLER, 2014, p. 137), conforme apontado no início desta análise, caracterizadas muitas vezes pela estratégia de viver o presente em função do futuro, como exposto por parte dos jovens-adolescentes, fazem-me questionar, como Leccardi (2005, p. 50), a “[...] absolutização do presente imediato e a glorificação do aqui e agora” nos discursos acerca do jovem e das juventudes.

Todavia, se o tempo integral é visto, por parte dos jovens, também como uma possibilidade de maior preparação para um tempo futuro, os limites e frustrações impostos ao “abrir mão” e adiar no presente sociabilidades e conviviabilidades

características das culturas juvenis em troca dos benefícios em um tempo futuro são questionados, como nas cartas abaixo:

Caro amigo,
 Minha vida de estudante no IFES está muito desafiante pois eu
 não tenho tempo na escola e por isso muitas oportunidades na minha so-
 ciedade, por exemplo sair com os amigos e se divertir. Por mais que estar
 estudando muito me ajudará no futuro, eu sei que o tempo
 que eu vou estar estudando e o IFES não é mais rigoroso do que os ou-
 tros anos.
 Eu sei que a escola deveria ser o meu modo como um tutor
 e entender o lado dos alunos
 Para Bom dia

(C8_18)

Quando futuro, eu me chamo Vitória.
 Venho por meio desta carta contar-lhe o meu presente,
 eu estudo no IFES aproximadamente à 6 meses,
 minha aula começa às 7 horas e vai à 16 horas,
 com exceção de sexta com término às 14 horas.
 Estudar em período integral é cansativo,
 às vezes não temos tempo para fazermos
 coisas que gostamos, mas futuro eu fiz a
 escolha de estudar aqui por você, para realizar
 meus sonhos e ter sucesso financeiramente.
 A pior parte do dia é cheggamos exaustos
 em casa e de tarde for morarmos longe e
 estudar para muitos trabalhos e provas. Temos
 grandes gastos financeiros, principalmente pelo
 pagamento de transporte e a escola não fornecer
 nenhum tipo de refeição.
 Eu particularmente gosto da estrutura
 do campo relacionada com o ensino, mas
 é muito difícil você assistir até aulas com
 ânimo e atenção. Toda essa carga horária
 nos estressa e muito, muitas vezes nos
 prejudicando em aulas, na vida particular,
 e na estrutura mental de cada um.
 Sinto que às vezes não estou preparada
 para tudo isso, mas é por mim e
 por você futuro!

(C12_07)

Entre os sofrimentos e adiamentos de experiências e sociabilidades juvenis, jovens que vivem a experiência no ensino médio em tempo integral questionam o investimento em um projeto futuro, em um tempo presente escolar que poderia ser diferente e que considerasse as especificidades do tempo juvenil e de suas culturas. Se o sentido que os jovens conferem à escola e à sua pertença nesse espaço é

justificado por um futuro melhor, a lógica escolar deveria repensar a presença e permanência dos jovens dentro desse espaço, em especial no tempo integral.

6 REFLEXÕES SOBRE OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Conversava com três jovens sobre amenidades no corredor do segundo andar, próximo ao bebedouro. Uma jovem do segundo ano, saindo de sua sala, se aproximou um pouco afoita, me abraçou e, sorrindo timidamente, aparentou querer me contar algo:

Jovem: *Oi! Já te falaram?*

Pesquisadora: *O quê?*

Jovem: É que o professor (citou o nome do professor) que acabou de sair da minha sala falou que o tempo integral acabou. Ano que vem vai ser diferente. Não sei direito, mas acabou. Isso só para as turmas novas. Daí que eu vim te avisar, né? Fiquei pensando: Ah, coitada, gente! Como ela vai fazer com a pesquisa dela?

Pesquisadora: *Obrigada por me avisar! E por que você acha que acabou?*

Jovem: Ah! Acho que é porque não estava dando certo. E acho bom também que tenha acabado. Mas pra gente continua tudo do mesmo jeito. O que você vai fazer com sua pesquisa?

Pesquisadora: *Bom, vou continuar pesquisando.*
(Diário de campo, 3 de novembro de 2016)

Após a informação dada pela jovem, os questionamentos iniciais sobre a pesquisa reviravam em minha cabeça: Quais configurações seriam dadas a esse tempo escolar: seria fazer mais do mesmo? Ou um tempo do mesmo? (CAVALIERE, 2007; ARROYO, 2012). E, ainda: Como seriam a experiência e as marcas desse tempo na vida dos jovens alunos?

De fato, em 2017, após quatro anos, o ensino médio em tempo integral no *campus* das Montanhas deixou de ser ofertado. As experiências e marcas vividas pelos jovens no caminho percorrido por essa pesquisa dão pistas, certezas e indicações sobre alguns dos motivos pelos quais o tempo integral no *campus* “*não estava dando certo*”.

Recorrendo às vertentes nomeadas respectivamente por Cavaliere (2009) como *escola de tempo integral* e *aluno em tempo integral*, a experiência realizada no *campus* parece não se enquadrar em ambas, já que não focou nem no fortalecimento do espaço escolar; como também não focou na utilização de espaços e atividades extramuros. Talvez ainda não seja possível nominar essa vertente? Ou,

talvez seja fundamental desvelar sua natureza nomeando-a?

O espírito pulsante e crítico dos jovens-adolescentes com suas potentes e desestruturantes cartas nos provocam a (re)pensar o que estamos fazendo com uma política para as juventudes na qual parece faltar ao “adulto que já vivenciou tudo: juventude, ideais, esperanças” (BENJAMIN, 2002, p. 21) sensibilidade para valorizar as juventudes como potencial de conhecimento. Provocações que nos fazem (re)pensar a dimensão da cultura como eixo integrador dos currículos e dos processos formativos e seu reconhecimento como fundamental para as sociabilidades juvenis, provocações sobre novos modos de participação, organização e gestão escolar, provocações sobre o direito à alimentação, provocações sobre uma escola cada vez mais panóptica e menos acolhedora.

Se minha atuação como docente em 2013, ano de implantação do tempo integral no *campus*, indicava pistas, olhares e indícios das marcas do tempo integral no ensino médio nos jovens-adolescentes, foi no encontro cotidiano com esses jovens, como jovens, muito antes de seus ofícios de alunos, que se foi desvelando o desconhecido das marcas dessa experiência. Mas, afinal, como coloquei na epígrafe desse trabalho: “De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos, e não, de certa maneira e tanto quanto possível, o descaminho daquele que desconhece? (FOUCAULT, 1984, p. 13). Foi, portanto, no descaminho e no encontro com *quem esses jovens são* em oposição *ao que são* que pude perceber diferentemente do que via.

As análises apreendidas me levaram a empreender uma tarefa árdua, principalmente diante da complexidade que envolve um estudo etnográfico em um contexto social bastante específico, uma síntese dessas análises, síntese que nem de longe pretende esgotar as possibilidades de compreensão do tema estudado, mas entremear algumas certezas e lançar novas questões, ou uma nova roupagem a velhas questões. Para tanto, elenquei dois pontos de análise que se configuram como fundamentais para compreender as marcas do tempo integral no ensino médio nas narrativas dos jovens-adolescentes deste estudo.

Marcas de um tempo integral fortemente marcado pelo tempo *cronos*.

Ao associar o tempo integral ao tempo *cronos*, pretendo ressaltar, a partir das narrativas dos jovens, que a ampliação escolar de um turno de estudo, de um tempo a mais na escola, não foi experienciada como um projeto político-pedagógico compartilhado nem como fomentador de uma educação integral pelos jovens.

Corroborando as reflexões de Araújo (2015) sobre a oferta da educação infantil em tempo integral e estendendo-as ao ensino médio e aos jovens, ratifico a educação como dever e direito do cidadão, destacando-a em sua multiplicidade de implicações, o que pressupõe como premissa ético-política uma experiência pública compartilhada entre adultos e jovens.

Por outro lado, cabe-me questionar, conforme Araújo (2015) instiga, a prerrogativa exclusiva da escola como instituição que promove “necessariamente uma educação integral”.

A instituição educativa não é uma instituição que promove, necessariamente, uma educação integral, mesmo porque isso não é uma prerrogativa exclusiva da escola e nem resposta para todos os direitos das crianças, mas pode ser um espaço importante para a superação de uma situação social e cultural constrangedora vivida por milhares de crianças, desde que o “tempo protegido” não exponha as crianças às restrições dos não-direitos (ARAÚJO, 2015, p. 25).

É fato que a educação integral não requer a ampliação da jornada diária escolar. Tendo em vista a história da educação brasileira e a profunda desigualdade social do País, a educação integral somente poderá ser alcançada se a todos forem oferecidas as diversas linguagens, as variadas atividades, o acesso a bens culturais e a um espaço-tempo que oportunize novas sociabilidades estéticas, o que no Brasil é restrito a um grupo social. Nesse sentido, como apontado por Maurício (2009, 2016), oferecer tempo integral implica oferecer mais tempo educativo.

A questão é a forma como projetos educacionais passam a fazer parte do discurso das instituições escolares, “[...] sem que sua significação prática ou teórica [...]” seja “[...] objeto de uma análise mais detida ou ao menos tenha significado claramente compartilhado pelos atores envolvidos” (CARVALHO, 2013, p. 119). Nesse sentido, o

mesmo autor instiga a pensar em “conceitos vazios de significados”, o que impede possibilidades de transformação, ou, ainda, a compreensão de nossas ações e políticas educacionais.

Para Matos (2009) sob a configuração de um tempo a mais cansativo e enclausurador, o tempo monótono, que demora a passar, precisa e deve ser preenchido por inúmeras atividades, atividades centradas enormemente, segundo os jovens, entre quatro paredes, com aulas expositivas ministradas com muitos, muitos slides.

Não obstante, o aviso da jovem relatado no início destas considerações me impele a questionar: A quem interessa a ampliação de um tempo integral para as juventudes pautada em um tempo majoritariamente *cronos*?

Marcas de um tempo integral no ensino médio que desconhece as juventudes e as culturas juvenis.

Os caminhos percorridos e as análises sugerem que esses jovens-adolescentes são marcados pela experiência em tempo integral configurado em um tempo escolar que desconsidera outras esferas de sociabilidades juvenis: a convivência familiar, o lazer, as atividades esportivas e culturais, as amizades, os amores e o “crush”.

Nas narrativas dos jovens, mesmo daqueles que percebem o tempo integral como um tempo de mais aprendizagem, esse poderia ser organizado de forma “a ser diferente” e deveria levar em consideração suas juventudes e culturas juvenis.

Ao mesmo tempo, a sociedade aprecia as características e valores associados à juventude, como a energia, a busca pelo novo, a crítica ao estabelecido, a estética corporal, denominados por Peralva (2007) como “juvenilização” da sociedade, que, para Debert (2010), transformou a “juventude em um valor” que pode ser conquistado em qualquer etapa da vida pelo consumo de um estilo de vida, haja vista, segundo aponta a pesquisadora, as práticas estéticas associadas à manutenção da juventude e aos modos de ser jovem cada vez mais vigentes: *Afinal, velha é a vovozinha!* Todavia, a mesma sociedade que valoriza e deseja “juvenilizar-

se” produz uma imagem de juventude por sua negatividade: o jovem é aquilo que não chegou a ser.

Considerando-se, como proposto nesta pesquisa, a juventude como parte de um processo de crescimento totalizante, com contornos específicos vivenciados por indivíduos em contextos históricos, sociais e culturais diversos e plurais, por isso juventudes, percebe-se que ela não se reduz a uma passagem, mas assume-se em si mesma, “[...] como um momento de exercício de inserção social, no qual o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional” (DAYRELL, 2016, p. 27).

Na instituição escolar, paradoxalmente, muitas das características juvenis apreciadas e desejadas pela sociedade e pelos adultos são suplantadas e, por vezes, consideradas indesejáveis, haja vista a compreensão tão recorrente da juventude a partir de sua negatividade, portanto, pelo que o jovem não é e pela tendência de adultizá-lo no presente. Para Dayrell (2016, p. 23), “[...] é preciso dizer que x⁴⁸ jovem não é um pré-adulto”.

As cartas de Cíntia e Júlia expressam as marcas de sua experiência em estudar em tempo integral, tempo que privilegia o ofício de aluna e cerceia outras possibilidades de sociabilidades juvenis, incluindo para ambas sua jovem-adolescência:

⁴⁸ Na obra *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG*, Dayrell justifica a utilização da letra x para substituir as vogais, a, e ou o nos casos que expressam definição de gênero, como uma postura de reconhecimento e respeito às diferenças de gênero.

Quando vai, muitas coisas mudam com você que estão no Siso. Muitas coisas estão mais comidas e completas de suas habilidades. Por aqui isso não vem, porém as vezes me sinto muito comido e desanimado para sair com os amigos no final de semana, e eles reclamam de minha ausência!

Com o estudo período integral, então saio de casa às 6:30h e volto às 15:30h. O período aqui na escola é muito bom! Outros professores e colegas maravilhosos. Contudo, não fazemos nada além de ficar na sala ouvindo eles falar com os outros, tomando como base aqueles tantos slides. Com dia que chego em casa "morto", sem vida de!

Muitos professores não nos entendem, pensam que só temos a opinião deles! Gostaria muito que tivessem algumas atividades mais dinâmicas, por exemplo, aulas de dança, de musicalidade, etc. Isso iria ser ótimo! Nós temos muito mais vontade em estar aqui!

Nós temos porquíssimos horários vagos, principalmente por ser de Indústria. Temos apenas 50 minutos na terça-feira! Não acho que essa rotina massante está me fazendo bem! Claro que eu sei que nada é fácil (como você sempre diz) mas, já que passamos o dia toda na escola, duvidar ser mais legal, mesmo porque sou ADOLESCENTE, pai! Uma aula de dança e um Wi-Fi decente não seriam nada mal! (risos). Agora preciso ir, tenho que estudar! (:).

Alunos

Silva

(C10_09)

Reitero que compreender como os jovens-adolescentes estudantes configuram e reconfiguram seus modos de ser é um passo para que suas experiências, necessidades e expectativas sejam ouvidas e tornadas visíveis ao se planejar e implementar um projeto escolar em "tempo integral", pautado na pluralidade juvenil e na concepção de formação humana.

Não havendo receitas a copiar e a seguir, um bom caminho a trilhar é um projeto educativo comprometido e compartilhado, no qual o tempo integral seja espaço das juventudes, seus modos de ser, e do conhecimento partilhado entre as gerações de adultos. Portanto, há sempre a necessidade de se questionar um projeto educacional, em especial o de tempo integral, que desconheça ou desconsidere os sujeitos envolvidos, sejam eles adultos, jovens ou crianças.

Ainda com uma trajetória a trilhar no percurso de minha formação docente, acredito que o “[...] campo do possível é sempre maior que o tempo do real” (LAFER, 2013, p. 19). E, ainda, conforme Milton Nascimento e Fernando Brant,

Se muito vale o já feito,
mais vale o que será.
O que foi feito é preciso conhecer
Para melhor prosseguir

Utopia? Ou o que nos faz caminhar (e pesquisar) – como respondi à jovem no início deste capítulo – é a presença distante das estrelas?⁴⁹

⁴⁹ Alusão ao poema “Das utopias”, escrito por Mário Quintana (1997, p. 36): “Se as coisas são inatingíveis, não é motivo para não querê-las. Que tristes os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas”.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.
- _____. Espaços de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas públicas**: juventude em pauta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 219-228.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Coord.). **Juventude, juventudes**: o que une e o que separa. Brasília: Unesco, 2006.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, Rubens. **O amor que acende a lua**. 8. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1999.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. A flor e a náusea. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2012. p. 13-14.
- ANDRADE, Mário de. **Lições do amigo**: cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade anotadas pelo destinatário. Posfácio de André Botelho. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ARAÚJO, Vania Carvalho de. Tempo integral na educação infantil: uma virtude pública? **Cadernos de Pesquisa em educação – PPGE/UFES**, Vitória, ano 12, v. 19, n. 41, p. 13-28, jul./dez. 2015.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 267-276.
- BARROS, Manoel. **Gramática expositiva do chão**: (poesia quase toda). 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.
- BASTOS, Cristóvão; BLANC, Aldir. Resposta ao tempo. Intérprete: Nana Caymmi. In: CAYMMI, N. **Resposta ao tempo**. [S.l.]: EMI, 1998. 1 CD, faixa 1.
- BAUMAN, Zigmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- _____. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119.

_____. Experiência. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2002. p. 24-28. (Coleção Espírito Crítico).

BENJAMIN, Walter; SCHOLLEN, G. **Correspondência.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno.** 2. ed. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

_____. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A turma de trás. In: MORAIS, R. (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas-SP: Papirus, 1986. p.105-122.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega: volume 1.** Rio de Janeiro: Vozes, 2013. 2 v.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 fev. 2015.

_____. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 abr. 1997. Seção 1, p. 7760.

_____. Câmara dos Deputados. Lei n.º 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

_____. Decreto n.º 5.154, de 25 de julho de 2004. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Lei n.º 11.184, de 7 de outubro 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 out. 2005. Seção 1, p. 1.

_____. Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDAC, regulamenta a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 nov. 2007a. Seção 1, p. 18.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2007b.

_____. Lei n.º 11.892, de 28 de novembro de 2008. Institui a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 dez. 2008. Seção 1, p.1.

_____. Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 6 ago. 2013. Seção 1, p 1 (Publicação original).

_____. Câmara dos Deputados. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 jun. 2014. Seção 1, p.1.

_____. Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 set. 2016. Seção 1, p.1. Edição Extra.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martori. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 175-214.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARRANO, Paulo. **Os jovens e a cidade**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

_____. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

CARTA a uma professora: pelos rapazes da escola de Barbiana. São Paulo: Centauro, 1994.

CARVALHO, José Sérgio. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Edição Especial. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 dez. 2015.

_____. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto-SP, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: <www.revistas.usp.br>. Acesso em: 21 nov. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Implicações da ampliação do tempo escolar nas relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 257-277.

CÉSAR, César. **Mel da mocidade**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XV_cKCvf4sc>. Acesso em: 3 jun. 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2014.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009.

COLOMBO, Enzo. Descrever o social: a arte de escrever e pesquisa empírica. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005. p. 265-288.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 15, de 1.º de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 8 de junh. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 jan.

2012. Seção 1, p. 20.

DaMATTA, Roberto. A. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Edição Especial.

_____. A trajetória do Observatório da Juventude da UFMG. In: _____. (Org.). **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza, 2016. p. 79-122.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogos. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 101-134.

DEBERT, Guita Grin. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 49-70, jul./dez. 2010.

DOURADO, Luís Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade na educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas-SP, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. O lazer no espectro do tempo livre. In: _____. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992. p. 139-186.

ENGUIA, Mariano Fernández. Prefácio. In: KRAWCZYK, N. et al. **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 7-11.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei n.º 9.768, de 26 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a definição das Microrregiões e Macrorregiões de Planejamento no Estado do Espírito Santo. **Diário Oficial [do] Estado do Espírito Santo**, Vitória, 28 dez. 2011. Seção 1, p. 1.

ESTEVÃO, Carlos Vilar. A qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2013.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

FEIXA, Carles Pàmols. Del reloj de arena al reloj digital: sobre las temporalidades juveniles. **JOVENes**, Revista de Estudios sobre Juventud, México-DF, ano 7, n. 19, p. 6-27, 2003.

_____. Geración XX: teorías sobre la juventud em la era contemporânea. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 4, n. 2, p.1-18, 2006a.

_____. O quarto dos adolescentes na era digital. In: COSTA, M. R.; SILVA, E. M. (Org.). **Sociabilidade juvenil e cultura urbana**. São Paulo: Educ, 2006b. p. 79-110.

FERREIRA, Marcelo Santana. Sobre escrever cartas. In: TAVARES, Gilead Marchezi; MORAES, Márcia; BERNARDES, Anita Guazzelli. (Org.). **Cartas para pensar**. Vitória: Edufes, 2014. p. 15-22.

FOERSTE, Erineu et al. **Cartas de professores do campo**. Vitória: Edufes, 2012.

FORACCHI, Marialice Mencari. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

_____. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

FRELLER, Cintia. Corti. **Histórias de indisciplina escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Antecipações**. Recife: Edupe, 2001.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline. (Org.) **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-127.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Paulo Freire, 2009.

GARIGLIO, José Ângelo. A reforma da educação profissional e seu impacto sobre as lutas concorrenciais por território e poder no currículo do CEFET-MG. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25, 2002, Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, George; BAUER, Martin. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 64-89.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

GORZ, André. **Carta a D.**: história de um amor. Tradução de Celso Azzan Jr. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, 2009.

GUIMARÃES, Nádyá Araújo. Trajetórias inseguras, autonomização incerta: os jovens e o trabalho em mercados sob intensas transições ocupacionais. In: CAMARARO, A. A. **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição**. Rio de Janeiro: IPEA, 2006. p 171-198.

IBGE. **Dados do Censo/2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/caracteristicas_da_populacao_tab_pdf.shtm>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. Estimativa da população brasileira. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 ago. 2017. Seção 1, p.1. Disponível em: <portal.imprensa.nacional.gov.br>. Acesso em: 1.º set. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. *Campus Venda Nova do Imigrante*. **Portaria n.º 066, de 28 de maio de 2012**. Dispõe sobre a elaboração do projeto dos cursos de ensino médio integrado e em tempo integral, do curso Técnico em Administração. Disponível em: <<https://gedoc.ifes.edu.br>>. Acesso em: 21 mar. 2017a. ???

_____. **Portaria n.º 067, de 28 de maio de 2012**. Dispõe sobre a elaboração do projeto dos cursos de ensino médio integrado e em tempo integral, do curso Técnico em Agroindústria. Disponível em: <<https://gedoc.ifes.edu.br>>. Acesso em: 21 mar. 2017b.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Perfil regional sudoeste serrana: microrregião administrativa 4**. Vitória, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2015**: resumo técnico. Brasília, 2015.

KAFKA, Franz. **Carta a meu pai**. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Exposição do Livro, 1964.

LAFER, Celso. Da dignidade política: sobre Hannah Arendt. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 17-27.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005.

LIMA, Marcelo; ZANDONADE, Viviane. Expansão da rede federal de educação profissional no Brasil: da homogeneidade para baixo à heterogeneidade para cima. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Vitória, v. 12, n. 1, p. 45-55, jan./jun. 2012.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**: crônicas publicadas no Jornal do Brasil de 1967 a 1973. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LLORET, Carmen. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, J.; LARA, N. P. (Org.). **Imagens do outro**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998. p.13-23.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço**: cultura e lazer na cidade. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 49, v. 17, p. 11-29, jun. 2002.

MARGULIS, Mário; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M. (Ed.). **La juventud es más que una palabra**: ensayos sobre cultura e juventud. 3. ed. Buenos Aires: Biblos Sociedad, 2008. p. 13-30.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. Memória de jovem: um conceito em construção. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (Org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos**: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais. Niterói: UFF, 2014. p. 211-229.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATOS, Olgária. **Contemporaneidades**. São Paulo: Lazuli, 2009.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

_____. Condições e interesses pela educação em tempo integral no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33, p. 84-100, 2016.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. In: _____. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Nalfy, 2003. p. 183-314.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 5-14, maio/jun./jul./ago.1997.

_____. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2004.

_____. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

MIZOGUCHI, Danichi Hausen. **Amizades contemporâneas: inconclusas modulações de nós.** Porto Alegre: Sulina, 2016.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes; EUGÊNIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens: novos mapas de afetos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 105-121.

ORTEGA, Francisco. **Genealogias da amizade.** São Paulo: Iluminuras, 2002.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

_____. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGÊNIO, F. (Org.). **Culturas jovens: novos mapas de afetos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 7-24.

_____. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 7-21, jan./abr. 2008.

PAIVA, Jair Miranda. **Os tempos impossíveis: perigo e palavra no sertão.** Nova Friburgo: Imagem Virtual, 2001.

PATTO, Maria Helena de Souza. Escolas cheias, cadeias vazias: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados,** São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, 2007.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: FÁVERO, Osmar et al. (Org.). **Juventude e contemporaneidade.** Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, 2007. p. 13- 28.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar.** Porto: Porto Editora, 1995.

PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos. **A política estadual de educação no Espírito Santo: o papel do projeto “Escola Viva” no direito social à educação básica profissional.** 2016. 245 f. Tese (Dissertação em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

QVORTUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras,** v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2015.

RAMOS, Conrado. A dominação do corpo no mundo administrado. **Ciência e Profissão,** São Paulo, v. 24, n. 1, p. 56-63, mar. 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; NASCIMENTO, C. N. **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.** Brasília: Ed. IFB, 2017. p.

20-43.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Tradução de Pedro Süssekind. Porto Alegre: L&PM, 2009. (Coleção L&PM Pocket Plus).

ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p. 29-60.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

RUSSO, Renato. Tempo Perdido. In: **Legião Urbana Dois**. [S.l.]: EMI-Odeon, 1986. 1. CD, Faixa 7.

SARMENTO, Manuel José. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003. p. 137-179.

SCHUCH, Patrice. **Carícias, olhares e palavras: uma etnografia sobre o “ficar” entre jovens universitários de Porto Alegre/RS**. 1998. 198 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

SILVA, Monica Ribeiro. Projetos de reformulação do ensino médio e inter-relações com a educação profissional: (im)possibilidades do ensino médio integrado. In: ARAÚJO, Adilson César; NASCIMENTO, Cláudio Nei. **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 71-89.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no ensino médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SILVA, Roberto Rafael Dias; FABRIS, Eli Terezinha Henn. Políticas de currículo para o ensino médio no Brasil contemporâneo: o que ensina aos jovens a escola que protege? **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 37, n. 135, p. 425-443, abr./jun. 2016.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SIQUEIRA, Luziane de Assis Ruela. **Adolescentes em “liberdade assistida”**: narrativas de (re)encontros com a escola. 2016. 190 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SOTO, Ucy. Trabalhando com cartas. **Boletim do Programa Salto Para o Futuro**. 2002. (Série Varal de Textos). Disponível em: <<http://cdnbi.tv escola.org.br/>>. Acesso em: 28 maio 2016.

_____. **Cartas através do tempo**: o lugar do outro na correspondência brasileira. Rio de Janeiro: Ed. UFF, 2007.

SPÓSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

_____. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. C. **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, 2008. p. 57-75.

SPÓSITO, Marília Pontes (Coord) et al. **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. 2 v. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem>. Acesso em: 16 dez. 2015.

SPÓSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora. (Org.). **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 32-62.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

THOMPSON, Edward Palmer. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: _____. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Cap. 6, p. 267-304.

VALLERA, Tomás; PAZ, Ana Luísa. O sábio-aprendiz e o efêmero lugar da escrita: para uma ética da inventividade acadêmica. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.2, p. 484-498, abr./jun. 2014.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: _____. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 123-132.

_____. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

VENDRUSCOLO, Luciane Basseggio. **A dinâmica das relações na convivência em internato**: concepção de alunos do Instituto Federal Catarinense – *campus* Concórdia. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2013.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WELLER, Wívian. Jovens no ensino médio: projeto de vida e perspectiva de futuro. In: CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogos. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 135-155.

ANEXOS

ANEXO A –
Matriz curricular do curso Técnico Integrado integral em Agroindústria

| Curso Técnico Integrado Integral em Agroindústria Regime: Anual (Matriz 2013) | | | | | | |
|---|---|---|-----------|-----------|------------|----------------|
| Carga Horária dimensionada para 39 semanas, sendo garantido os 200 dias letivos. Duração das aulas: 50 minutos | | | | | | |
| | Áreas de Conhecimento | Componentes Curriculares | Ano | | | Totais (horas) |
| | | | 1º | 2º | 3º | |
| Base Nacional Comum | Linguagens, Códigos e suas Tecnologias | Língua Portuguesa e Literatura Brasileira | 4 | 4 | 2 | 325 |
| | | Educação Física | 2 | 2 | 2 | 195 |
| | | Arte | 2 | 2 | | 130 |
| | Matemática e suas Tecnologias | Matemática | 4 | 4 | 2 | 325 |
| | Ciências da Natureza e suas Tecnologias | Física | 2 | 2 | 2 | 195 |
| | | Química | 2 | 2 | 2 | 195 |
| | | Biologia | 2 | 2 | 2 | 195 |
| | Ciências Humanas e suas Tecnologias | História | 2 | 2 | 2 | 195 |
| | | Geografia | 2 | 2 | 2 | 195 |
| | | Filosofia | 1 | 1 | 1 | 98 |
| | | Sociologia | 1 | 1 | 1 | 98 |
| | | | | | | 2146 |
| Núcleo Diversificado | Gestão Empreendedora | | | 2 | 65 | |
| | Informática | 2 | | | 65 | |
| | Língua Estrangeira (Inglês) | 2 | 2 | | 130 | |
| | Segurança, Meio Ambiente e Saúde | 2 | | | 65 | |
| | | | | | 325 | |
| Total aulas/semana (Base Comum + Diversificado) | | | 30 | 26 | 20 | 2471 |
| Núcleo Profissional | Princípios de Tecnologia de Alimentos | 4 | | | 130 | |
| | Química de Alimentos e Nutrição | | 4 | | 130 | |
| | Higiene e Legislação de Alimentos | | 4 | | 130 | |
| | Operações Unitárias e Tecnologia de Bebidas | | 2 | | 65 | |
| | Microbiologia de Alimentos | | | 4 | 130 | |
| | Análise de Alimentos | | | 4 | 130 | |
| | Tecnologia de Produtos de Origem Animal | | | 4 | 130 | |
| | Tecnologia de Produtos de Origem Vegetal | | | 4 | 130 | |
| Total aulas/semana (Núcleo Profissional) | | | 4 | 10 | 16 | 975 |
| Total Geral aulas/semana | | | 34 | 36 | 36 | |
| Total da Etapa Escolar no Curso | | | | | | 3446 |
| Estágio (Não Obrigatório) | | | | | | |
| Carga Horária Total do Curso (Etapa Escolar + Estágio) | | | | | | 3446 |
| Nº total de Componentes no ano | | | 15 | 15 | 15 | |
| Componentes Optativos - Extra Curricular | | | | | | |
| Núcleo Complementar | Língua Estrangeira (Espanhol) | | | 2 | 65 | |
| | Estudos da Arte | | | 2 | 65 | |
| | Desenvolvimento de Novos Produtos | | | 2 | 65 | |
| | | | | | | |

ANEXO B –
Matriz curricular do curso Técnico Integrado integral em Administração

| Curso Técnico Integrado Integral em Administração Regime: Anual (Matriz 2013) | | | | | | |
|---|---|---|-----------|-----------|-----------|----------------|
| Carga Horária dimensionada para 39 semanas, sendo garantido os 200 dias letivos. Duração das aulas: 50 minutos | | | | | | |
| | Áreas de Conhecimento | Componentes Curriculares | Ano | | | Totais (horas) |
| | | | 1º | 2º | 3º | |
| Base Nacional Comum | Linguagens, Códigos e suas Tecnologias | Língua Portuguesa e Literatura Brasileira | 4 | 4 | 2 | 325 |
| | | Educação Física | 2 | 2 | 2 | 195 |
| | | Arte | 2 | 2 | | 130 |
| | Matemática e suas Tecnologias | Matemática | 4 | 4 | 2 | 325 |
| | Ciências da Natureza e suas Tecnologias | Física | 2 | 2 | 2 | 195 |
| | | Química | 2 | 2 | 2 | 195 |
| | | Biologia | 2 | 2 | 2 | 195 |
| | Ciências Humanas e suas Tecnologias | História | 2 | 2 | 2 | 195 |
| | | Geografia | 2 | 2 | 2 | 195 |
| | | Filosofia | 1 | 1 | 1 | 98 |
| Sociologia | | 1 | 1 | 1 | 98 | |
| 2146 | | | | | | |
| Núcleo Diversificado | Gestão Empreendedora | | 2 | | 65 | |
| | Informática | 2 | | | 65 | |
| | Língua Estrangeira (Inglês) | 2 | 2 | | 130 | |
| | Segurança, Meio Ambiente e Saúde | | | 2 | 65 | |
| 325 | | | | | | |
| Total aulas/semana (Base Comum + Diversificado) | | | 30 | 28 | 18 | 2471 |
| Núcleo Profissional | Fundamentos da Administração e Economia | 4 | | | 130 | |
| | Contabilidade e Custos | | 4 | | 130 | |
| | Marketing | | 4 | | 130 | |
| | Recursos Humanos | | | 4 | 130 | |
| | Finanças | | | 4 | 130 | |
| | Gestão de Operação | | | 4 | 130 | |
| | Plano de Negócios | | | 2 | 65 | |
| Total aulas/semana (Núcleo Profissional) | | | 4 | 8 | 14 | 1170 |
| Total Geral aulas/semana | | | 34 | 36 | 34 | |
| Total da Etapa Escolar no Curso | | | | | | 3315 |
| Estágio (Não Obrigatório) | | | | | | 400 |
| Carga Horária Total do Curso (Etapa Escolar + Estágio) | | | | | | 3315 |
| Nº total de Componentes no ano | | | 15 | 14 | 16 | |
| Componentes Optativos - Extra Curricular | | | | | | |
| Núcleo Complementar | Língua Estrangeira (Espanhol) | | | 2 | 65 | |
| | Estudos da Arte | | | 2 | 65 | |
| | Educação Física | | | 2 | 65 | |

ANEXO C –
Matriz curricular do curso Técnico Integrado em Administração

| Curso Técnico Integrado em Administração Regime: Integrado Anual MATRIZ 2012 | | | | | | |
|--|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------------|
| CH dimensionada para 36 semanas, sendo garantido os 200 dias letivos. Duração das aulas: 50 minutos | | | | | | |
| | Disciplina | Ano | | | | Totais (horas) |
| | | 1º | 2º | 3º | 4º | |
| Base Nacional Comum | Língua Portuguesa e Lit. Brasileira | 3 | 3 | 3 | | 270 |
| | Matemática | 3 | 3 | 3 | | 270 |
| | Física | 3 | 3 | 2 | | 240 |
| | Química | 2 | 3 | 3 | | 240 |
| | Biologia | 3 | 2 | 3 | | 240 |
| | História | 2 | 2 | 2 | | 180 |
| | Geografia | | 2 | 2 | 2 | 180 |
| | Educação Física | 2 | 2 | 2 | | 180 |
| | Filosofia | 1 | 1 | 1 | 1 | 120 |
| | Sociologia | 1 | 1 | 1 | 1 | 120 |
| | Arte | 2 | | | | 60 |
| Total da Base Nacional Comum | | | | | | 2100 |
| Núcleo Diversificado | Comunicação Empresarial | | | | 2 | 60 |
| | Empreendedorismo | | | | 2 | 60 |
| | Informática Aplicada | 2 | | | | 60 |
| | Língua Estrangeira (Inglês) | 2 | 2 | | | 120 |
| | Segurança, Meio Ambiente e Saúde | | | | 2 | 60 |
| | | | | | | 360 |
| Total aulas/semana (Base Comum + Diversificado) | | 26 | 24 | 22 | 10 | 2460 |
| Núcleo Profissional | Teoria Organizacional | 2 | | | | 60 |
| | Matemática Financeira | | 2 | | | 60 |
| | Marketing | | 3 | | | 90 |
| | Finanças | | | 2 | | 60 |
| | Recursos Humanos | | | 2 | 2 | 120 |
| | Contabilidade e Custos | | | 2 | 2 | 120 |
| | Logística de Produção | | | | 2 | 60 |
| | Práticas de Comércio | | | | 2 | 60 |
| | Métodos Quantitativos | | | | 2 | 60 |
| | Plano de Negócios | | | | 2 | 60 |
| | Licitações e Processos Públicos | | | | 2 | 60 |
| Total aulas/semana (Núcleo Profissional) | | 2 | 5 | 6 | 14 | 810 |
| Total Geral aulas/semana | | 28 | 29 | 28 | 24 | |
| Total da Etapa Escolar no Curso | | | | | | 3270 |
| Estágio (Não Obrigatório) | | | | | | 400 |
| Carga Horária Total do Curso (Etapa Escolar + Estágio) | | | | | | 3270 |
| Nº total de Componentes no ano | | 13 | 13 | 13 | 13 | |
| Componentes Optativos - Extra Curricular | | | | | | |
| Núcleo Complementar | Língua Estrangeira (Espanhol) | | | | 4 | 120 |

ANEXO D –
Matriz curricular do curso Técnico Integrado em Agroindústria

| Curso Técnico Integrado em Agroindústria Regime: Integrado Anual MATRIZ 2012 CH dimensionada para 36 semanas, sendo garantido os 200 dias letivos. Duração das aulas: 50 minutos | | | | | | |
|---|--|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------|
| | Disciplina | Ano | | | | Totais (horas) |
| | | 1º | 2º | 3º | 4º | |
| Base Nacional Comum | Língua Portuguesa e Lit. Brasileira | 3 | 3 | 2 | 2 | 300 |
| | Matemática | 3 | 3 | 2 | 2 | 300 |
| | Física | 3 | 3 | 2 | | 240 |
| | Química | 2 | 3 | 3 | | 240 |
| | Biologia | 3 | 2 | 3 | | 240 |
| | História | 2 | 2 | 2 | | 180 |
| | Geografia | | 2 | 2 | 2 | 180 |
| | Educação Física | | 3 | 2 | | 150 |
| | Filosofia | 1 | 1 | 1 | 1 | 120 |
| | Sociologia | 1 | 1 | 1 | 1 | 120 |
| | Arte | | | 2 | | 60 |
| Total da Base Nacional Comum | | | | | | 2130 |
| Núcleo Diversificado | Comunicação Empresarial | | | | 2 | 60 |
| | Empreendedorismo | | 2 | | | 60 |
| | Informática Aplicada | 2 | | | | 60 |
| | Língua Estrangeira (Inglês) | | | | 4 | 120 |
| | Segurança, Meio Ambiente e Saúde | | 2 | | | 60 |
| | | | | | | 360 |
| Total aulas/semama (Base Comum + Diversificado) | | 20 | 27 | 22 | 14 | 2490 |
| Núcleo Profissional | Fundamentos da Agroindústria | 2 | | | | 60 |
| | Tecnologia das Matérias-Primas Agropecuárias | 2 | | | | 60 |
| | Microbiologia | 2 | | | | 60 |
| | Higiene e Legislação de Alimentos | | 2 | | | 60 |
| | Instalações e Equipamentos Agroindustriais | | 2 | | | 60 |
| | Microbiologia de Alimentos | | | 2 | | 60 |
| | Princípios de Bioquímica e Nutrição | | | 2 | | 60 |
| | Tecnologia de Produtos de Origem Vegetal | | | 4 | | 120 |
| | Análise de Alimentos | | | | 4 | 120 |
| | Fabricação de Produtos não Alimentares | | | | 2 | 60 |
| | Gestão do Agronegócio | | | | 2 | 60 |
| | Tecnologia de Bebidas | | | | 2 | 60 |
| | Tecnologia de Produtos de Origem Animal | | | | 4 | 120 |
| Total aulas/semana (Núcleo Profissional) | | 6 | 4 | 8 | 14 | 960 |
| Total Geral aulas/semana | | 25 | 30 | 29 | 28 | |
| Total da Etapa Escolar no Curso | | | | | | 3360 |
| Estágio (Não Obrigatório) | | | | | | 400 |
| Carga Horária Total do Curso (Etapa Escolar + Estágio) | | | | | | 3760 |
| Nº total de Componentes no ano | | 12 | 14 | 14 | 12 | |
| Componentes Optativos - Extra Curricular | | | | | | |
| Núcleo Comp | Língua Estrangeira (Espanhol) | | | | 4 | 120 |

APÊNDICES

APÊNDICE A –
Breve Glossário de Termos e Expressões Juvenis

A

Affi: Significa descontentamento, cansaço, irritação, indignação. Lembra um suspiro por falta de paciência.

C

Crush: Indica um interesse de um jovem em relação a outro. Não pode ser utilizado como sinônimo de namorar ou ficar.

Coé: Substitui a expressão qual é. Parece ser uma contração.

E

“E tauzi”, “E tauz”: Expressão muito repetida pelos jovens, principalmente no final de uma fala. Equivale a e tal.

“Eu shippo”: Expressa apoiar um relacionamento. Pode ser escrito com “ch”.

F

Falsiane: Quer dizer pessoa falsa, que ora diz uma coisa ora outra. Termo mais usado em referência a uma menina.

M

Migs: Significa amiga.

P

Pt: Diz respeito às consequências (vômito, desmaio, ficar fora de si) do excessivo consumo de algum tipo de droga, ilícita ou não. Exemplo: Bebeu até dar pt.

R

Rolê ou rolé: Designa reunião de jovens para um passeio. Equivale a um giro.

T

Tauzi: Termo muito repetido pelos jovens, principalmente no final de uma fala. Equivale a e tal.

S

Spoiler: Quer dizer contar o fim de um filme para uma pessoa que ainda não o viu.
Refere-se também a conversas pessoais.

V

Véy: Significa amigo.

Vibe: Tem sentido de vibração de ou sobre algo.

APÊNDICE B –

Marcos da Política Nacional da Juventude

- **2003** – Começa a tramitar no Congresso Nacional a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 138/2003, que dispõe sobre os direitos econômicos, sociais e culturais da juventude.
- **2003** – Cria-se na Câmara Federal a Comissão Especial da Juventude com o objetivo de realizar ampla discussão com a sociedade para identificar e indicar elementos essenciais à construção do Plano Nacional de Juventude (PNJ) e do Estatuto da Juventude.
- **2004** – Tem início a tramitação dos Projetos de Lei (PL) n.º 4.529, que dispõe sobre o Estatuto da Juventude, e n.º 4.530, que estabelece o PNJ, aprovado pela Comissão Especial da Juventude da Câmara de Deputados.
- **2005** – Cria-se o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) pela Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, que também instituiu a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem).
- **2005** – É aprovado o Decreto n.º 5.490, de 14 de julho de 2005, que dispõe sobre a composição e o funcionamento do Conjuve.
- **2005** – É encaminhada à Câmara de Deputados uma nova PEC, a n.º 394/2005, que requer a inclusão da expressão jovem no Capítulo VII e dá nova redação ao Artigo 227 da Constituição Federal.
- **2007** – É lançado o Projovem Integrado.
- **2007** – O Brasil sedia a I Reunião Especializada da Juventude do Mercosul no Rio de Janeiro.
- **2008** – Realiza-se a I Conferência Nacional de Juventude.
- **2008** – Realiza-se o I Pacto pela Juventude
- **2008** – O Brasil sedia a IV Sessão da Reunião Especializada da Juventude do Mercosul.
- **2009** – O Brasil sedia o II Encontro de Parlamentares Ibero-Americanos de Juventude.
- **2010** – O Brasil assume a presidência da Reunião Especializada da Juventude do Mercosul (REJ).
- **2010** – Realiza-se o II Pacto pela Juventude.

- **2010** – Por disposição da EC 65, de 13 de julho de 2010, é incluído o termo jovem no Art. 227 do Cap. VII da Constituição Federal.
- **2010** – O Senado Federal aprova a PEC n.º 042/2008, conhecida como PEC da Juventude, oriunda da Câmara de Deputados como PEC n.º 138/2003, acontecimento acompanhado por um amplo movimento da juventude organizada.
- **2010** – Comemora-se o Ano Internacional da Juventude.
- **2010** – O Brasil sedia a Pré-Conferência das Américas e Caribe.
- **2010** – Realiza-se no México a I Conferência Mundial de Juventude.
- **2010** – Acontece a I Mostra do Projovem Urbano.
- **2010** – O Brasil passa a integrar a Organização Internacional de Juventude (OIJ).
- **2010** – O Brasil assume a vice-presidência da OIJ na XV Conferência Ibero-Americana de Ministros e Responsáveis de Juventude.
- **2011** – Ocorre em Nova Iorque o Encontro de Alto Nível da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a Juventude.
- **2011** – A Câmara Federal aprova o Estatuto da Juventude.
- **2011** – Acontece a II Conferência Nacional de Juventude.
- **2013** – A presidenta Dilma Rousseff sanciona a Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013, conhecida como Estatuto da Juventude.
- **2013** – É lançado o Programa Estação Juventude.
- **2013** – É lançado o Plano Juventude Viva.
- **2013** – Lançamento do Participatório.
- **2013** – Acontece a VI Bienal de Jovens Criadores da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).
- **2013** – Cria-se o Comitê Interministerial da Política de Juventude.
- **2017** – É revogado o Decreto n.º 5.490, de 14 de julho de 2005, pelo Decreto n.º 9.024, de 5 de abril de 2017.

APÊNDICE C –

Termo de Autorização – Instituição

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Prezado Diretor do *campus*,

Este trabalho consiste na pesquisa de doutorado de Adriana Gomes Silveira, aluna matriculada sob o número 2014140181 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

A pesquisa, intitulada **Marcas do tempo integral nas Juventudes**: um estudo de caso no Instituto Federal do Espírito Santo, que tem como objetivo geral narrar as experiências e marcas vividas *pelos* e *com* os jovens-adolescentes no tempo integral, envolve observação direta na escola, análise de documentos (Projeto Político-Pedagógico, fichas de acompanhamento dos alunos, pautas, entre outros) bem como entrevistas individuais e em grupo com jovens-adolescentes, docentes e gestores. As entrevistas somente serão gravadas com autorização prévia.

Caso a Instituição queira desistir de participar do estudo a qualquer momento, terá absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade dos participantes será mantida em sigilo, assim como o nome da instituição de ensino pesquisada.

Mesmo não tendo direito a benefícios diretos por sua participação, os sujeitos da pesquisa estarão, indiretamente, contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável ou pela professora orientadora.

Agradecemos por sua solicitude.

Atenciosamente,

Adriana Gomes Silveira
adrianagomes@ifes.edu.br
(28) 99958-0504

Dr.^a Vania Carvalho de Araújo
vcaraujo@gmail.com
(27) 4009-2547

Concordo com os termos propostos e autorizo o *campus* XXXX a participar deste projeto de pesquisa. Declaro, ao mesmo tempo, ter recebido uma cópia deste termo de consentimento e estar plenamente ciente do estudo a ser realizado.

Nome completo: _____

Documento de identificação: _____

Assinatura: _____

XXXX, 25 de janeiro de 2016.

APÊNDICE E –

Termo de Consentimento – Pais/Responsáveis

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS

Prezado pai/mãe/responsável,

Este trabalho consiste na pesquisa de doutorado de Adriana Gomes Silveira, aluna matriculada sob o número 2014140181 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

A pesquisa, intitulada **Marcas do tempo integral nas Juventudes**: um estudo de caso no Instituto Federal do Espírito Santo, cujo objetivo é narrar as experiências e marcas vividas *pelos* e *com* os jovens-adolescentes no tempo integral, tendo como contexto de análise suas experiências e os efeitos das políticas educacionais vigentes em um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo, envolve observação direta na escola, análise de documentos (Projeto Político-Pedagógico, fichas de acompanhamento dos alunos, pautas, entre outros) bem como entrevistas individuais e em grupo com os jovens-adolescentes. Essas entrevistas serão gravadas somente com autorização prévia.

Caso o jovem queira desistir de participar do estudo a qualquer momento, terá absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade dos participantes será mantida em sigilo, assim como o nome da instituição de ensino pesquisada. Mesmo não tendo direito a benefícios diretos por participar, os sujeitos da pesquisa estarão, indiretamente, contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, pela professora orientadora ou pelos Comitês de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo e do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo.

Atenciosamente,

Adriana Gomes Silveira
adrianagomes@ifes.edu.br
(28) 99958-0504

Dr.^a Vania Carvalho de Araújo
vcaraujo@gmail.com
(27) 4009-2547

Concordo com os termos propostos e autorizo o *campus* XXXX a participar deste projeto de pesquisa. Declaro, ao mesmo tempo, ter recebido uma cópia deste termo de consentimento e estar plenamente ciente do estudo realizado.

Nome completo: _____

Documento de identificação: _____

Assinatura: _____

XXXX, 6 de fevereiro de 2016.

APÊNDICE F –

Pedido de Consentimento – Jovem

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PEDIDO DE CONSENTIMENTO DO JOVEM

Prezado(a) jovem,

Este trabalho consiste em uma pesquisa relacionada ao meu doutoramento em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), cujo título é **Marcas do tempo integral nas Juventudes**: um estudo de caso no Instituto Federal do Espírito Santo.

Meu objetivo é narrar as experiências e marcas vividas *pelos e com* os jovens-adolescentes no tempo integral, tendo como contexto de análise suas experiências e os efeitos das políticas educacionais vigentes em um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo. Para isso, pretendo realizar observação direta na escola, análise de documentos (Projeto Político-Pedagógico, fichas de acompanhamento dos alunos, pautas, entre outros) bem como realizar entrevistas individuais e em grupo, as quais serão gravadas somente com a sua autorização.

Caso queira desistir de participar do estudo a qualquer momento, terá absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a sua identidade será mantida em sigilo, assim como o nome da instituição de ensino pesquisada.

Mesmo não tendo direitos a benefícios diretos por participar, você estará indiretamente contribuindo para a compreensão do objeto estudado.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas por mim e pela professora orientadora, ou pelos Comitês de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo e do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo.

Muito obrigada,

Adriana Gomes Silveira
adrianagomes@ifes.edu.br
(28) 99958-0504

Dr.^a Vania Carvalho de Araújo
vcaraujo@gmail.com
27 4009-2547

APÊNDICE G –

Roteiro de Conversação com os Jovens

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSA

PRIMEIRO MOMENTO – APRESENTAÇÃO DOS JOVENS

Apresentação dos jovens

Como vocês se interessaram por estudar no IFES *campus* VNI?

SEGUNDO MOMENTO – SOBRE O TEMPO INTEGRAL

Qual imagem/música vocês utilizariam para explicar o que é estudar em tempo integral?

Expliquem os motivos de sua escolha.

O que significa para vocês cursar o ensino médio em tempo integral?

Como vocês se sentem estudando em tempo integral?

Como é sua rotina?

TERCEIRO MOMENTO – NARRATIVAS SOBRE O TEMPO LIVRE/LAZER/OUTRAS ATIVIDADES

Como é o seu tempo livre?

O que vocês normalmente fazem nesse tempo?

Quais locais de lazer vocês mais frequentam?

QUARTO MOMENTO – NARRATIVAS SOBRE A FAMÍLIA

Como é ficar em tempo integral na escola e conviver em tempo menor com a família?

Como vocês se sentem? E suas famílias?

QUINTO MOMENTO – NARRATIVAS SOBRE A AMIZADE

É comum vocês falarem que, por conviverem mais com os colegas de turma do que com alguns parentes, os colegas é que são uma “família”. O que significa essa “família” para vocês?

SEXTO MOMENTO – NARRATIVAS SOBRE O PASSADO/PRESENTE/FUTURO

É recorrente na fala de vocês a preocupação com o futuro. Como é ser um jovem-adolescente “vivendo” o presente e de “olho no futuro”?

APÊNDICE H –

Cartas transcritas

Por ordem de aparecimento no corpo do texto da tese

- p. 26.

[...]

*Foi assim que tem sido minha vida enquanto um (a) jovem estudante em tempo integral e essas são as maras. Espero que tenha gostado,
Abraços,*

O Escritor (05_17)

- p. 91.

Esta carta é destinada a uma pessoa muito especial que eu sinto grande saudade, minha cama.

Desde 2015 nós nos afastamos muito. Fomos perdendo o contato cada vez mais, e hoje quase não nos vemos. E quando realmente conseguimos ficar juntos, ela tem que dividir a atenção com os cadernos, as listas de exercício e com slides de matéria.

Querida cama, não é que eu não e queira mais, e nem que sinta mens sono. Eu sinto o mesmo sono de antes, mas realmente fico impossibilitada de dormir por mais de 8 horas diárias. É claro que tem dias que realmente não consigo acordar na hora certa, porém não posso me dar o luxo de ganhar faltas nas aulas e advertências por chegar atrasada.

Sabe? As vezes essa coisa de ficar estudando o dia todo é boa, pois posso passar mais tempo com meus amigos. Mas em troca disso, passo o dia sem ver minha família, não tenho tempo de almoçar e acompanhar as mudanças de casa.

Prometo que nas férias eu coloco todo o sono em dia.

Beijos e abraços!

(C10_08)

- p. 95.

Cara Adriana!

Venho por meio dessa carta lhe informar a minha vida de estudante em tempo integral. Não quero que sinta pena de mim, pois a escolha disso foi minha mas o que eu esperava que fosse o tempo integral passa a quilômetros do que realmente é.

Quando eu fiz o processo seletivo para entrar na instituição eu sabia que o tempo era integral mas não pensei que fosse se tornar um “sistema carcerário”. Claro que não é no sentido literal da palavra mas é quase isso.

Aqui eu estudo das 07:00 hs às 16:00 hs, com um pouco mais de uma hora e meia de almoço e alguns intervalos de 20 minutos entre as aulas. São muitas matérias e pouco tempo. Não tenho horário livre porque são muitos trabalhos e muitas provas. Como consequência disso as notas não são tão boas quanto poderiam ser e o cansaço, tanto físico quanto mental, são totalmente visíveis no fim do semestre.

A estrutura da escola também não ajuda muito. Tem uma cantina mas não um refeitório. Eu moro em xxxxxx mas muitos de meus amigos não e vejo o que eles passam para trazer comida todos os dias de casa. E quando os professores marcam

alguma coisa no horário do almoço temos que comprar na cantina, que não é nada barato.

E só para esclarecer, caso não tenha ficado óbvio nos parágrafos acima, eu particularmente não gosto do jeito que o IFES aderiu o sistema integral. Podia ter pelo menos uma atividade extra curricular divertida ou algum passa tempo para relaxar os alunos. É totalmente cansativo ficar aqui a maior parte do dia só estudando, fazendo trabalhos e tentando – em vão – se concentrar nas últimas aulas o dia.

[...]

Um abraço!

Ass: Uma aluna do tempo integral decepcionada. (C10_25)

- p. 109

Angela, há muito tempo não escrevo para você. Comecei a estudar em uma escola nova onde o ensino é em tempo integral.

[...]

e o que é mais difícil e deveria ser obrigatório por lei de uma escola assim é o refeitório. Nos somos alunos não recebemos nada para estudar, muitos trazem comida de casa. Outros todos os dias compram, a questão é, sempre tem aquele ou aquela que não tem nenhuma condição e isso me deixa muito triste.

Suzana (C10_06)

- p. 112

Mãe,

Mamãe, não é fácil ficar aqui sozinha, sei que é melhor ficar aqui do que ir e voltar todos os dias e papai também nem teria como me levar em casa, né? Eu entendo. Ano passado era pior, era horrível ficar na casa de uma família que eu mal conhecia, esse ano tenho o meu cantinho, mas também é complicado morar em república e conviver com pessoas com valores e costumes diferentes do seu, ainda bem que tenho minha Tomatinha. Às vezes fico brava ou chateada com ela, mas passa rápido, mesmo conhecendo ela a dois anos eu já amo muito ela. É muito cansativo estudar o dia todo e ainda ter que cuidar da casa, limpar, cozinhar, etc. Acho que tô mais responsável, mas tô tão cansada...Esse ano ainda resolvi pegar monitoria e fazer jiu-jitsu que é minha válvula de escape aqui. O integral cansa bastante, mas o que é esgotante mesmo são aquelas mil provas e trabalhos na mesma semana e geralmente no fim do semestre, nem dá prá estudar direito. Sinceramente mãe só estou aqui porque quero um futuro melhor prá mim, e onde moramos não tem escolas boas, e porque sei, que a experiência que estou ganhando em laboratório vai me ajudar e ajudar nossa família futuramente. Além disso tudo que já falei tem também a saudade de casa e de vocês, minha família, eu tinha só 14 anos quando saí e a senhora sabe como sou apegada a senhora e ao papai, mas tô bem mãe, tô firme aqui e não vou desistir, a senhora sabe que sou insistente.

Sua pequena. 4/8/2016 (C10_16)

- p. 118

August, 23, 2016

Para: um ifiano

Ao longo desses três anos, tenho todo o meu tempo destinado a escola, tanto nos horários de aula, quanto fora da escola, pois são passadas muitas atividades, trabalhos, provas em que é preciso usar esse tempo. Entendo que muito do meu tempo é ocupado por período escolar e gasto tempo tendo que ir e voltar ir e voltar.

Acredito que é dado para o aluno uma carga horária muito alta de matérias, em um tempo muito curto para tudo isso. Acaba que não tenho mais horários para momentos livres, de descanso ou até mesmo para estar junto à família.

Sou jovem, quero ter meus momentos de lazer, de poder me divertir, sair com meus amigos, entre outras tantas coisas que são bloqueadas por conta da escola e carga horária.

Fiz isso rápido porque não tenho muito tempo!

Saudades! Até mais...

Dear: Mr. Universo (C5_25)

- p. 120

From: Forty-One

To: Someone

Outra coisa que acontece por causa do estudo integral é uma quantidade de afazeres desproporcional ao tempo livre, principalmente para alguém que mora em outra cidade como eu. Nessa idade, nós procuramos uma certa conectividade com outras pessoas, por essa razão acaba sendo difícil focar o tempo "livre" na realização de tarefas acadêmicas.

A partir disso a convivência afetiva com pessoas agora próximas se torna importante. Por exemplo, é muito comum uma rodinha de violão nos intervalos, isso é uma maneira de descontração, uma maneira de manter nossa mente saudável.

Forty-One, (C11_02)

p. 122

De: R.R.M.

Para: Todos aqueles que quiserem ler.

[...]

Entretanto como a escola consome muito do meu tempo, fico sem ele para fazer outras coisas de 'auto-divertimento'. São muitas provas e nossa carga-horária de cheia para mais cheia ainda. Então fico pensando se isso tudo compensaria o que estamos enfrentando.

Os estudos são de ótima qualidade, mas em relação à outras coisas dentro dos mesmos, não poderia comparar já que é a primeira vez que encaro o ensino médio.

Contudo, ainda fco naquele meio termo de que ficar tanto tempo fora de casa,

reservando minha vida ao estudo, seria suficiente para um futuro que ainda pretendo construir.

[...] (C11_31)

- p. 122

De Descartes para Locke,

Querido Locke, a vida em tempo integral não é fácil, é muita correria quase não sobra tempo para o lazer diário e as matérias não ajudam, é uma prova por dia, já está me deixando louco.

[...] (C11_29)

- p. 123

[...]

Da mesma forma que em outras escolas, o IFES usufrui do período integral, que com certeza, ajuda na grade de preparo para enfrentar futuros desafios da vida de faculdades e trabalhos, porém, o horário é bem corrido e cansativo para nós adolescentes que gostamos de usar o fim de semana para sair, se divertir, entrar na vida amorosa e ter mais tempo para o lazer. É claro que tenho preferência por algumas matérias e estudar é bom e legal, entretanto, estas se tornam meio chatas devido ao cansaço. (C8_21)

- p. 123

tente entender a letra vale a pena.

A vida muitas vezes resume-se ao estudo, nada mais faço. Tv, computador, vida social tornaram-se coisas raras. O meu mundo diminuiu o seu nome agora é IFES.

Eu, eu sou o moleque que estuda no ifes. Como é lá, como está lá e foda-se o resto.

Novela, jornal se que isso ainda existe? (C15_15)

- p. 124

Olá, Adriana!

Minha vida aqui no ifes está sendo muito corrida e cansativo. Acordo cedo e vou dormir muito tarde por conta de ficar estudando. O ritmo de estudo aqui é bem pesado, é preciso às vezes quase virar a noite, sinto que só tenho tempo para estudar e estudar só viver estudando, não tenho muito tempo para sair e me divertir, pois no final de semana é preciso estudar. (C15_10)

- p. 124

09 de agosto de 2016.

Caro amigo,

Minha vida de estudante no IFES está muito desgastante pois eu fico muito tempo na escola e perco muitas oportunidades na vida social, por exemplo sair com os amigos e se divertir. Por mais que estar estudando muito me ajudará no futuro, eu creio que o tempo na escola está excessivo e o IFES está mais rigoroso do que os outros anos.

Eu acho que a escola deveria rever o seu modo como um todo e entenda o lado dos alunos.

Para Romário (C8_18)

- p. 125

[...]

Por outro lado, a rotina é cansativa, é estranho passar a maior parte do tempo na escola do que na própria casa. Porém, até isso te ajuda [...] (C13_21)

- p. 125

[...]

Bom minha vida depois que comecei a estudar em tempo integral, e eu vejo pouco minha família pois saio de manhã e chego a noite e estudos quase todos os dias [...]. (C14_07)

- p. 125

Querida Mamãe e Querido Papai,

Bom, eu sei que geralmente se escreve uma carta para quem está longe mas, com todo os estudos, entre e tudo que eu tenho pra fazer, fico tanto tempo fora de casa, que parece até mesmo que nem estou em casa.

Estou ficando tão cansado, cheio da escola só quero dormir.

Enfim, não quero me alongar muito, só queria dizer que amo vocês. (C05_07)

- p. 127

Querida Srª Vida, estive pensado em você nesse dias sabe?! Há quanto tempo não sentamos e conversamos, tudo tão corrido não é mesmo? Saudades dos velhos tempos...

[...]

Ai Vida, às vezes fico pensando: saio cedo, chego tarde na minha própria casa e nesse tempo todo como minha família lida? Estão sentindo minha falta? Pensaram em mim quando riram de uma piada no almoço? Eu espero que sim!

[...]

Às vezes eu me perco, não sei lidar com tudo isso, choro como criança, me isolo no meu canto, tento arrumar um jeito de conviver melhor com a pressão, nem sempre consigo, só penso em como seria o meu EM feito em meio período, conseguiria ter um melhor controle dos meus estudos, tempo com os amigos, diversão? Quem sabe, mas até agora só lamentações não, não escrevi só para isso, o período integral tem lá suas vantagens.

[...]

#FénoPaiqueodiplomasai, #IntegraldaSofrência ” (C10_02)

- p. 128

09 de agosto de 2016.

Caro amigo, venho por meio desta relatar minha experiência quanto à minha estadia no campus. Não está sendo fácil, nada fácil, eu não durmo mais, não tenho mais amigos a não ser os que fiz aqui no IFES, fui engolida por uma rotina massacrante, acordo às 5:30 da madrugada, estudo das 7h às 16h, longas horas em meio a livros, frases, letras, contas, perguntas e sono, após a aula ainda permaneço na monitoria até às 20h da noite onde agonizo de tédio e saudade da minha família, do prazer de viver, das minhas felicidades, minhas tardes em casa, meus passeios de bicicleta, as tardes lindas lendo a sombra de uma bela árvore, sinto saudade até das brigas com minha irmã e de tudo que me rodeava, e penso que a partir daqui só há de piorar, cada vez com menos alegria, consumida por um conhecimento que 80% dele nunca usarei, nem mesmo lembrarei, sinto falta da minha vida

Atenciosamente estudante do Ifes (C8_19).

- p. 130

Há coisas boas aqui. Nós passamos tempos junto o suficiente para criarmos um vínculo gigantesco entre nós. Somos os únicos refúgios para os dias ruins, para os fracassos, os medos e as angústias. Um dia, tudo isso vai ser só história e é com alegria que queria me lembrar disso [...]. (C15_26)

- p. 131

[...]

Ele me trouxe ótimos presentes, como aprender lidar com personalidades fortes e inconstantes a todo momento, trabalhar a paciência nesses momentos é um dom. Os ótimos e verdadeiros amigos que te compreendem pois passam mais tempo com você do que com a própria família, afinal estão ali lutando com você por um mesmo objetivo, e praticamente sentindo o que você está sentindo, estão ali tentando ser o colo, a força e o apoio que precisamos.

#FéNopaiQueoDiplomaSai #IntegraldaSofrência (C10_02)

- p. 131

[...] conheci também meus amigos de classes, que são como minha segunda família! Para falar a verdade passo a maioria do tempo com eles do que com minha própria família, estamos nisso juntos!!! (C11_10)

- p. 132

Querido amigo,

Apesar do curto tempo para momentos de lazer, estudar em tempo integral nos permite criar grandes laços de afeto com a própria escola e com os colegas, que a partir de certo tempo de convivência, acabam virando verdadeiros amigos, que espero conservar por toda da via.

Abraços, até mais. (C11_09)

- p. 132

From: Forty-One

To: Someone

Já faz um certo tempo que eu estudo aqui e é estranho perceber que todas aquelas pessoas estranhas do primeiro dia se tornaram amigos tão próximos. Provavelmente muito mais rápido aqui. O estudo integral acaba fazendo que a convivência com os colegas de classe seja muito maior. (C11_02)

- p. 133-134

Querido pai, muitas coisas mudaram desde que entrei no Ifes. Minha vida está mais corrida e repleta de responsabilidades. Não que isso seja ruim, porém às vezes me sinto muito cansada e desanimada para sair com os amigos no final de semana, e eles reclamam de minhas ausências.

[...]

Agora preciso ir, tenho eu estudar.

*Abraços,]
Júlia". (C10_09)*

- p. 136

Oi tudo bem? Escrevo-lhe para evidenciar algumas situações de meu cotidiano sendo uma estudante de ensino médio confesso que sofri uma reviravolta em minha vida. Passei de turno de meio período para integral.

Essa é uma situação complicada, pois agora tenho que me dedicar completamente ao estudo e não posso ingressar no mercado de trabalho. A questão de trabalhar é uma situação muito difícil para mim, pois além de sofrer estereótipos de "preguiçoso" pelos meus familiares por não exercer uma função com renda fixa acabo punindo a mim mesmo por estar somente focado nos estudos.

[...]

Ass. Zé das Couves (C14_08)

- p. 138

Ao Senhor Futuro,

Olá! Há quanto tempo não conversamos. Ando muito ocupada ultimamente, pois o ensino integral está cansativo. Às vezes me pergunto se realmente vale a pena passar tanto do meu dia na escola, talvez eu poderia estar estudando apenas meio período e aproveitando mais o meu dia, como fazem a grande maioria dos meus amigos.

Porém, ao questionar meus horários e minha rotina, todos falam a mesma coisa, que no futuro eu perceberei que tudo valeu a pena. Mas afinal, quando é o futuro?

Desde quando entrei na instituição, falam do futuro como algo que está longe, parece que os três anos que passamos aqui é apenas uma fase, mas é essa fase que nos proporcionará grandes realizações.

Sinceramente, acho que esse período do ensino médio não tem importância apenas para nossa formação acadêmica, penso que é um período em que aprimoramos nossos valores enquanto pessoas.

A instituição é excelente, desde que entrei aqui aprendi muito, porém no momento vejo-me como uma pessoa exausta, e essa exaustão vem comprometendo meu aprendizado.

Já que ficamos grande parte do dia na escola, deviam implantar atividades dinâmicas para relaxarmos um pouco, assim teríamos um aprendizado melhor. Estudar em uma ótima escola como essa é um privilégio, mas em meio a tanta exaustão, às vezes penso em desistir.

Acho que preciso de uma resposta, mas você, futuro, acho que não poderá me dar a resposta agora. Talvez o melhor seja continuar mesmo com a necessidade de mudanças, acredito que elas virão ao longo do tempo.

Até breve, futuro!,

04/08/2016 (C10_24)

- p. 139

Olá, faz tempo que não lhe escrevo. Não lhe esqueci, mas estou mais ocupado com outras coisas...

Sabe... Existem muitas coisas que ocupam meu tempo. Muitas delas são por conta da escola – integral é tenso – outras por conta do futuro como ENEM e vestibulares.

Tem horas que me pergunto se os trabalhos extensivos e as provas quilométricas atrapalham meu futuro, mas tento olhar pelo lado brilhante da vida. Quem sabe essa pressão pode me ajudar mais para frente...

É... como Monty Python diz: 'always look on the bright side of life...' Acredito que seja o correto!

FLW, VLW".

Ass. Helêno do sorvete (C05_19)

- p. 140

Bom, os estudos podem ser considerados bons pois assim podemos aprender mais e assim ficar longe das ruas, evitando assim o consumo de drogas e outras "desgraças". Também podemos observar que os estudos nesse tempo pode nos proporcionar uma melhor convivência com pessoas e também nesse tempo já podemos pensar e nos ver em uma faculdade e com nosso futuro garantido. (C15_23).

- p. 140

[...]

Apesar disto, tento ir seguindo da melhor forma possível que a escola também não é de todo ruim. Sei que tudo que estou passando é para o bem e que no futuro fará a diferença.

Atenciosamente “Desabafo”. (C08_04)

- p. 140

Caro leitor, venho até aqui demonstrar minha insatisfação de estudar em tempo integral, porém sei que futuramente seremos recompensados futuramente quando entrarmos em uma boa faculdade. (C08_18)

- p. 141

[...] O que enfrentamos nessa escola é extremamente difícil, mas estamos tendo uma grande oportunidade de estudar e ter um bom futuro pela frente. Estudar em tempo integral é uma forma a mais de adquirir conhecimento e ser treinado para uma faculdade ou até mesmo para vida. (C11_10)

- p. 142

[...] não fico muito atoa e aproveito melhor o meu tempo, o único ponto ruim é que fico com menos tempo para me divertir, porque é algo que será bom para mim no futuro. (C15_13)

- p. 142

[...] há toda essa pressão e as coisas são tão corridas, estamos sendo preparados para nos tornarmos profissionais bons e capacitados ao final dos três anos receberemos não só o diploma e certificado de técnico e ensino médio mas também oportunidades de ingressar no mercado de trabalho e veremos que todo o esforço, sofrimento e dedicação valeu a pena! (C15_04)

- p. 142

[...]

O tempo integral pode até ser ruim agora, mas tenho certeza que serei recompensada no futuro. (C11_09)

[...]

- p. 142

[...] mesmo que seja chato, precisamos disso pra sermos alguém na vida [...] (C14_01)

- p. 142

[...]

Não é fácil, é claro e hoje muito de você, mas isso tudo será de extrema importância no futuro. (C11_06)

[...]

- p. 143

[...]

Afinal se eu quero um futuro melhor, tenho que estudar, estudar e estudar. (C11_07)

[...]

- p. 143

[...]

Gosto do que faço, quero ter um futuro grandioso, mas não pretendo ser chamado um milionário, mas sim passar em um concurso, ganhar um bom dinheiro e dar uma vida boa para minha futura família. Por isso estou no IFES. (C11_13)

[...]

- p. 144

Caro amigo,

Minha vida de estudante no IFES está muito desgastante pois eu fico muito tempo na escola e perco muitas oportunidades na vida social, por exemplo sair com os amigos e se divertir. Por mais que estar estudando muito me ajudará no futuro, eu creio que o tempo na escola está excessivo e o IFES está mais rigoroso do que os outros anos.

Eu acho que a escola deveria rever o seu modo como um todo e entenda o lado dos alunos.

Para Romário (C8_18)

- p. 145

Querido futuro, eu me chamo Victória.

Venho por meio dessa carta contar-lhe o meu presente, eu estudo no IFES aproximadamente á 6 meses, minha aula começa às 7 horas e vai à 16 horas, com excessão de sexta com término às 14 horas.

Estudar em período integral é cansativo, às vezes não temos tempo para fazermos coisas que gostamos, mas futuro eu fiz a escolha de estudar aqui por você, para realizar meus sonhos e ter sucesso financeiramente.

A pior parte do dia é chegarmos exaustos em casa e de tarde por morarmos longe e estudar para muitos trabalhos e provas temos grandes gastos financeiros, principalmente pelo pagamento de transportes e a escola não fornecer nenhum tipo de refeição.

Eu particularmente gosto da estrutura do campos relacionada como ensino, mas é muito difícil você assistir oito aulas com ânimo e atenção. Toda essa carga horária nos estressa e mito, muitas vezes nos prejudicando em aulas, na vida particular, e na

estrutura mental de cada um.

Sinto que às vezes não estou preparada para tudo isso, mas é por mim e por você futuro! (C12_07)

- p. 152

Bom, a minha vida está sendo uma eterna prisão. Não tenho tempo para minha família, meus amigos e nem para o meu lazer, na verdade não tenho tempo nem para estudar, pois chego em casa tarde e acordo cedo.

Muitas vezes não durmo o tempo ideal; pois ao contrário do que o IFES pensa, tenho outros compromissos além de estudar. A vida de um aluno vai muito além do que só ir pra escola, temos família, amigos, religião e precisamos nos dedicar também a essas coisas, pois enquanto estamos em uma escola o dia inteiro, a vida está passando, a vida não espera; nossos pais estão envelhecendo, nosso avós muitas vezes não estão mais entre nós, nossa juventude está indo embora e nós não aproveitamos isso tudo. As coisas se passam e nos nem prestamos atenção pois estávamos estudando.

Eu odeio estudar aqui, detesto não ter tempo para dar atenção para minha família. Acho desumano ter que acordar tão cedo. C12_33)

- p. 153

Querido pai, muitas coisas mudaram desde que entrei no Ifes. Minha vida está mais corrida e repleta de responsabilidades. Não que isso seja ruim, porém às vezes me sinto muito cansada e desanimada para sair com os amigos no final de semana, e eles reclamam de minhas ausências.

Tenho estudado período integral, então saio de casa às 6h30h e retorno às 16h30. O período aqui na escola é muito bom! Ótimos professores e colegas maravilhosos. Contudo, não fazemos nada além de ficar na sala ouvindo eles falarem sem parar, tomando como base tantos slides. Tem dias que chego em casa 'morta', sinceramente.

Muitos professores não nos entendem, pensam que só temos a matéria deles. Gostaria muito que tivessem algumas atividades mais dinâmicas, por exemplo aula de dança, de musicalidade, etc. Isso iria ser ótimo! Nós teríamos muito mais vontade em estar aqui!

Nós temos pouquíssimos horários vagos, principalmente por ser de Agroindústria. Temos apenas 50 minutos nas terça-feira! Não acho que essa rotina maçante está me fazendo bem! Claro que eu sei que nada é fácil (como você sempre diz) mas já que passamos o dia todo na escola deveria ser mais legal, mesmo porque sou ADOLESCENTE, pai! Uma aulinha de dança e um wi-fi descente (sic) não seria nada mal! (risos). Agora preciso ir, tenho eu estudar. Abraços,

Júlia, (C10_09)